



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Delaktighet, påverkan och lärande i ett skolutvecklingsarbete

Miriam Svartborn och Jenny Svensson

Svenska för tidigare åldrar/Specialpedagogik/
/LAU370

Handledare: Anita Franke

Examinator: Niklas Pramling

Rapportnummer: HT09-2611-042



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Delaktighet, påverkan och lärande i ett skolutvecklingsarbete

Författare: Miriam Svartborn och Jenny Svensson

Termin och år: Höstterminen 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Anita Franke

Examinator: Niklas Pramling

Rapportnummer: HT09-2611-042

Nyckelord: Skolutveckling, delaktighet, påverkan och lärande

Sammanfattning

Det övergripande syftet är att studera i vilken utsträckning pedagogerna anser att de varit delaktiga och kunnat påverka sitt eget lärande, men även deras syn på elevernas lärande, inom ramen för skolans skolutvecklingsarbete. Detta handlar om det förebyggande arbetet mot kränkande behandling och mobbning. Vi har undersökt vilka ökade kunskaper pedagogerna erhållit, samt vilka ökade kunskaper eleverna fått. För att besvara våra frågor har vi använt oss två metoder, dels en kvantitativ undersökning, i form av enkät, och dels en kvalitativ undersökning, i form av intervjuer.

Våra resultat pekar på vitt skilda åsikter, när det gäller delaktighet och påverkan bland pedagogerna. Vi kan utifrån vår undersökning dra slutsatsen att många pedagoger anser att Trygghetsteamet brister i kommunikationen. Vidare menar en del också att Trygghetsteamet är alltför otydliga i framtoningen om den egna funktionen, vilka arbetsområden som initieras ifrån dem och vilka beslut som kommer från skolpolitikerna (bl a Olweusmodellen). När det gäller pedagogernas eget lärande anser en del att de inte har fått några ökade kunskaper genom litteratur och förhållningssätt, medan andra anser att de har fått nya verktyg och metoder att använda sig av i det förebyggande arbetet kring mobbning. Majoriteten av pedagogerna anser att eleverna har fått ökade kunskaper i det förebyggande arbetet mot mobbning, då eleverna har fått ta del av olika metoder som har gett dem kunskaper om att kunna förebygga mobbning. Samtliga pedagoger anser att det är genom momentet Livskunskap som eleverna har fått mest ökade kunskaper. En bra kommunikation, tydlig diskussion kring syftet med temaarbetet, reflektion och handledning med mera är en del i lärandeprocessen, menar vi. De är viktiga komponenter för att skapa delaktighet och engagemang hos eleverna. Det är hur man tänker och resonerar kring ett problem eller fenomen, som är det viktiga i lärandeprocessen, menar vi.

Förord

Då vi varit två stycken som skrivit denna uppsats har vi gjort en del bitar gemensamt och en del enskilt. Vi började med att samla in relevant litteratur och vi läste in en del gemensamt, men till största del delade vi upp litteraturläsningen, då vi ville spara tid och på så vis kunna arbeta mer effektivt. Under hela arbetets fortskridande fattade vi gemensamma beslut till exempel kring syftet och metodval och som en naturlig följd av detta, delade vi upp våra intervjuer sinsemellan. Redovisningen av våra analyser av genomförda intervjuer och enkätsvar, arbetade vi till viss del enskilt med, och sedan sammanställde och korrekturläste vi igenom varandras delar. Därefter sammanfogade vi texten till en enhet. Våra enkätsvar redovisas i diagramform och sammanställdes till en början av en person, men i slutskedet av arbetet diskuterade vi och reviderade dem tillsammans. Under hela arbetet har vi haft ett mycket nära samarbete och rådfrågat varandra kontinuerligt om tänkta idéer, upplägget av uppsatsen och om andra frågor som dykt upp. Vi har haft ett stort utbyte av varandras olika kompetenser och känner att vi kompletterat varandra väl.

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1. Inledning | 6 |
| 2. Syfte | 7 |
| 3. Trygghetsteamets bakgrund | 8 |
| 3.1 Trygghetsteamet startas | 8 |
| 3.2 Trygghetsteamets uppbyggnad | 8 |
| 3.3 Trygghetsteamets arbetssätt | 9 |
| 3.4 Hur skolan har arbetat vid införandet av Olweusmodellen..... | 9 |
| 4. Ordlista | 10 |
| 5. Litteraturgenomgång | 12 |
| 5.1 Vad säger styrdokument och andra lagar | 12 |
| 5.1.1 Styrdokument | 12 |
| 5.1.2 Skollagen och allmänna råd | 12 |
| 5.2 Teorier om lärande..... | 12 |
| 5.2.1 Konstruktivismen - ett rationalistiskt perspektiv på tänkande, lärande och kommunikation..... | 13 |
| 5.2.2 Sociokulturellt – ett samspelande perspektiv mellan tänkande, lärande och kommunikation..... | 13 |
| 5.2.2.1 Lärande är situerat och distribuerat | 13 |
| 5.2.2.2 Lärande är medierat | 14 |
| 5.2.2.3 Lärande är deltagande i en praxisgemenskap | 14 |
| 5.2.3 Behaviorismen – ett synsätt på lärande som ett yttre beteende | 14 |
| 5.2.4 Sammanfattning av lärandeteorier | 14 |
| 5.3 Skolan decentraliseras | 15 |
| 5.4 Definition av skolutveckling | 16 |
| 5.5 Initiativ till skolutveckling | 16 |
| 5.6 Perspektiv på skolutveckling | 17 |
| 5.6.1 Erövra frirummet | 17 |
| 5.6.2 Förståelseinriktat perspektiv | 17 |
| 5.7 Skolutveckling – om deltagande och påverkan | 18 |
| 5.8 Skolutveckling – om lärandet | 19 |
| 6. Metod | 22 |
| 6.1 Datainsamlingsmetoder | 22 |
| 6.1.1 Enkät | 22 |
| 6.1.2 Intervju | 23 |
| 6.2 Urval | 23 |
| 6.2.1 Enkät | 23 |
| 6.2.2 Intervju | 24 |
| 6.2.3 Bortfall | 24 |
| 6.3 Procedur | 24 |
| 6.3.1 Enkät | 25 |
| 6.3.2 Intervju | 25 |

| | |
|--|---------------|
| 6.4 Etiska överväganden | 25 |
| 6.5 Analysarbetet | 26 |
| 6.5.1 Enkät | 26 |
| 6.5.2 Intervju | 26 |
| 6.6 Avgränsningar | 26 |
| 6.7 Reliabilitet | 26 |
| 6.7.1 Enkät | 27 |
| 6.7.2 Intervju | 27 |
| 6.8 Validitet | 27 |
| 6.8.1 Enkät | 27 |
| 6.8.2 Intervju | 27 |
| 6.9 Generaliserbarhet | 28 |
| 7. Resultat | 29 |
| 7.1 Resultat av analys av enkätdata | 29 |
| 7.2. Sammanfattande resultat av analys av enkätdata | 34 |
| 7.3 Resultat av analys av intervjudata | 34 |
| 7.3.1 Pedagogerna om skolutvecklingsarbetet och dess viktigaste funktioner och hur det har fungerat | 34 |
| 7.3.1.1 Trygghetsteamet som pedagogiskt stöd för pedagogerna | 34 |
| 7.3.2 Pedagogerna om ökade kunskaper | 36 |
| 7.3.2.1 Teoretiska kunskaper vävs samman med praktiska kunskaper | 36 |
| 7.3.3 Pedagogerna om delaktighet och påverkan av skolutvecklingsarbetet | 37 |
| 7.3.4 Pedagogerna om elevernas ökade kunskaper | 38 |
| 7.3.4.1 Ökad trygghet | 38 |
| 7.3.4.2 Verktyg till eleven | 38 |
| 7.3.5 Pedagogerna om det fortsatta skolutvecklingsarbetet | 39 |
| 7.3.5.1 Ökad tydlighet ifrån Trygghetsteamet | 38 |
| 7.3.5.2 Fortsätta arbeta fördjupande | 39 |
| 7.4 Sammanfattande resultat av analys av intervjudata | 40 |
| 8. Diskussionsavsnitt | 42 |
| 8.1 Metodreflektion | 42 |
| 8.2 Slutdiskussion | 42 |
| 8.3 Pedagogisk implikation av resultatet | 45 |
| 8.4 Fortsatt forskning | 46 |
| 9. Referenslista | 47 |

Bilagor:

- Bilaga 1: Enkät till pedagoger
- Bilaga 2: Pedagogerna om elevernas ökade kunskaper
- Bilaga 3: Pedagogernas ökade kunskaper
- Bilaga 4: Pedagogerna om områden som har utvecklats
- Bilaga 5: Intervjufrågor om skolutvecklingsarbetet

1. Inledning

Tidigare var det staten som bar ansvaret för det utvecklingsarbete som man ville genomföra i den enskilda skolan, men på grund av decentraliseringen är det nu den lokala skolan som bär ansvaret. Vi har tidigare i lärarutbildningen skrivit om förebyggande åtgärder mot mobbning och det är bl a mot denna bakgrund, som vi väljer att skriva om ett skolutvecklingsarbete i detta ämne. Det faktum att vi har ett personligt intresse i dessa viktiga frågor, samt att vi snart är blivande lärare, har påverkat vårt ämnesval i denna uppsats. Det är ett oerhört viktigt ämne, som också är mer aktuellt än någonsin, då många barn i dagens skolor blir utsatta för olika former av kränkande behandling och mobbning. Vi kan läsa att skolorna är ålagda att arbeta med dessa frågor och i *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo94) står det att alla som arbetar i skolan ska aktivt arbeta för att motverka alla former av förtryck och trakasserier av såväl enskilda personer som av grupper (Lärarförbundet, 2004:14). Många skolor arbetar också med dessa frågor inom ramen för skolutvecklingsarbete. Berg & Scherp (2003:29) menar att, för att få alla delaktiga och engagerade i ett utvecklingsarbete är det viktigt att utgå från ett verkligt problem i pedagogernas vardag

Enligt Jansson (2007:14) så skriver Gustavsen (1996) att den lokala skolledningen måste se till att det finns goda förutsättningar att genomföra utvecklingsarbetet på skolan. Resonemang om tid och möjligheter för reflektionsarenor samt delaktighet är exempel på sådant som måste prioriteras. Jansson (2007:14) menar att Blossing (2000) resonerar i liknande termer, och anser att det krävs ett aktivt deltagande från samtliga parter i skolorganisationen inklusive skolledningen för att organisationen skall lyckas med verksamhetsutveckling och därmed förändringsarbeten. Studier (Jansson 1999, 2003) visar att det senare ställer krav på en aktiv medverkan och ett engagemang framförallt bland pedagogisk personal, men även övrig personal i skolorganisationen. Andra forskare menar också ... *att ett utvecklingsinriktat lärande ställer krav på en delaktighet i både planeringen och genomförandet, alltså ett tidigt deltagande i förändrings- och utvecklingsarbetet redan i uppstart och planeringsfasen* (Björn m fl 2002, i Jansson 2007:14).

Detta examensarbete görs i samarbete med, och på uppdrag av en grundskola i Göteborg. Inom den skolan pågår ett skolutvecklingsarbete, sedan några år tillbaka och som har som mål och syfte att arbeta förebyggande, långsiktigt och främjande mot mobbning. För drygt ett år sedan formades, inom detta skolutvecklingsarbete, en utvecklingsgrupp som benämns Trygghetsteamet. Denna grupp ansvarar för olika delar som bl a att ge kompetensutveckling till övriga pedagoger, att ge stöttning vid komplexa områden och att dokumentera och revidera handlingsplaner. Trygghetsteamet är intresserat av att veta hur pedagogerna anser att den kunskap som det var tänkt att de skulle arbeta med, har förankrats hos dem.

I forskningen kring skolutveckling är centrala delar såsom engagemang och en förståelse för det som görs av pedagogerna, det som gör att skolutveckling sker. För att ett skolutvecklingsarbete ska förankras hos pedagogerna behöver de själva känna att det är de själva som har tagit initiativet till denna utveckling på skolan. Ett skolutvecklingsarbete som görs på initiativ av en yttre faktor ger ofta inte något kvarvarande resultat på skolan efter avslutat arbete (Berg & Scherp 2003, Rönnerman 1998, Carlström, 2006).

Utifrån dessa aspekter vill vi forma ett examensarbete och undersöka vad pedagogerna upplever att skolutvecklingsarbetet har gett dem i form av eventuellt ökade kunskaper, samt deras möjlighet till delaktighet och påverkan av skolutvecklingsarbetet.

2. Syfte

Det övergripande syftet är att studera i vilken utsträckning pedagogerna anser att de varit delaktiga och kunnat påverka sitt eget lärande, men även deras syn på elevernas lärande, inom ramen för skolutvecklingsarbetet.

Vi har valt att dela in syftet i tre frågeställningar:

- I vilken utsträckning och på vilket sätt, anser pedagogerna att de har haft delaktighet och möjlighet till påverkan i skolans utvecklingsarbete?
- I vilken utsträckning och på vilket sätt, anser pedagogerna att de har fått ökad kunskap genom det förebyggande arbetet kring mobbning i relation till skolans utvecklingsarbete?
- I vilken utsträckning och på vilket sätt, anser pedagogerna att eleverna har fått ökad kunskap genom det förebyggande arbetet kring mobbning i relation till skolans utvecklingsarbete?

Alla namn som förekommer i följande avsnitt är fingerade för att bevara personernas anonymitet.

3. Trygghetsteamets bakgrund

År 2001 kom initiativ från staten att göra samordnande insatser för att förebygga narkotikamissbruk, det så kallade "Trestadsprojektet". Städerna Göteborg, Malmö och Stockholm ingick i detta projekt, som pågick fram till år 2008. I Göteborg ingick ett gymnasium och tre grundskolor och projektet höll på mellan 2004-2006. Peter Svensson som arbetar på en stadsdelsförvaltning inom Barn- och ungdom arbetade mot en av dessa grundskolor under den tid som "Trestadsprojektet" pågick. Den grundskolan var den skola där vi gör vår undersökning, utvärdering. De införde bland annat livskunskap mot de yngre åldrarna för att träna sociala förmågor. Peter blev sedan kontaktad av samma skola i ett annat ärende (personlig kommunikation, Peter Svensson, 10 november, 2009).

3.1 Trygghetsteamet startas

På skolan som är situerad i västra Göteborg, fanns innan Trygghetsteamet startade något som kallades Mobbningsteamet. De arbetade på det sättet att när väl mobbning skedde på skolan tog de tag i det och utredde mobbningssituationen. Rektorn på skolan tyckte dock att denna angreppsvinkel angående mobbning inte var den rätta. Rektorn ansåg att mobbning och även kränkande behandlingar borde motarbetas innan det dyker upp en konkret mobbningssituation. Med syftet att arbetet ska vara förebyggande istället för att arbetet ska sättas in vid mobbningssituationen, lades Mobbningsteamets arbete ner och ett Trygghetsteam startades på skolan, detta skedde juni 2008. Trygghetsteamet skapades för att öka kompetensen och få mer struktur kring det förebyggande arbetet på skolan. Kunskapen kring det förebyggande arbetet kunde på det sättet, enligt rektorn, bli mer samlad och mer strukturerad. Kunskapen förmedlas sedan vidare till de övriga pedagogerna på skolan, även de får komma med synpunkter och kommentarer om Trygghetsteamets diskussioner (personlig kommunikation, rektorn Lena, 13 november, 2009). När kunskapen samlas i en grupp blir det också, utåt sett, mer professionellt. Om frågor dyker upp antingen från föräldrar eller ifrån kommunerna om hur skolan arbetar mot mobbning och kränkande behandling, kan skolan visa upp arbetet som Trygghetsteamet gör, då allt material finns samlat och dokumenterat. En annan utgångspunkt som gjorde att rektorn på skolan valde att lägga ner mobbningsteamet och istället starta Trygghetsteamet var också att det var allas ansvar på skolan att förebygga mobbning. Alla på skolan skulle arbeta för ett bättre skol- och klassrumsklimat.

3.2 Trygghetsteamets uppbyggnad

De som sitter med i Trygghetsteamet är rektorn Lena, specialpedagogen Lotta, en lärare Katja, en fritidspedagog Lisa och Peter ifrån barn- och ungdomsnämnden. Läraren och fritidspedagogen har handplockats av rektorn. De valdes ut eftersom de brinner för frågor kring det förebyggande arbetet mot mobbning och har mandat i arbetslaget (personlig kommunikation, rektorn Lena, 13 november, 2009). Trygghetsteamet ska arbeta förebyggande, långsiktigt och främjande mot mobbning, de ska även verka för kompetensutveckling, revidera handlingsplaner och stötta pedagogerna vid svåra ärenden. Andra uppgifter som Trygghetsteamets har är att verka för sociala relationer, som kamratrelationer och föräldrarelationer. De ska även samordna utbildningar, material och rådgivning till pedagogerna på skolan. Anledningen till att det finns med en person ifrån barn-

och ungdomsnämnden är att han arbetar med dessa frågor och vill att skolorna i stadsdelen ska arbeta förebyggande mot mobbning, och han tillför Trygghetsteamet konkreta tips på hur skolan kan arbeta med dessa frågor (personlig kommunikation, Peter Svensson, 10 november, 2009). Trygghetsteamet på skolan använder även arbetsplatsträffarna (APT) till att förmedla vad som diskuterats under deras möten, och där får de övriga pedagogerna tillfälle att ställa frågor och ge kommentarer kring Trygghetsteamets arbete (personlig kommunikation, rektorn Lena, 13 november, 2009).

Bo Lindström från Institutionen för socialt arbete, var en av de personer som var involverad i ”Trestadsprojektet”. Han var engagerad i det förebyggande arbetet mot mobbning som grundskolorna i projektet fick ta del av. Skolan i västra Göteborg, där vi gör vår undersökning, var en av de skolor som var med i projektet, och det var på den vägen som skolan första gången kom i kontakt med Bo Lindström. Han blev senare kontaktad av skolan, som då hade startat Trygghetsteamet, skolan ville ha hans hjälp med att se om det arbete som Trygghetsteamet gjorde gav något resultat. Detta var dock något som Bo inte hade tid till, men det bestämdes att han skulle komma till skolan under tre tillfällen under hösten och handleda, vara ett bollplank, där Trygghetsteamet kunde ventilerar frågor som de hade till honom. Under hösten 2009 har han varit på skolan vid tre tillfällen och handlett Trygghetsteamet. Under de olika tillfällena ventilerades frågor som skolan hade, och det diskuterades även kring resultatet av elevenkäterna från Olweusmodellen (personlig kommunikation, Bo Lindström, 9 november, 2009).

3.3 Trygghetsteamets arbetssätt

Trygghetsteamets och skolans devis är ”Allas barn - allas ansvar”, betydelsen av det är att alla pedagogerna på skolan ska arbeta förebyggande mot mobbning. Trygghetsteamets ansvar är att se till att pedagogerna har de verktyg de behöver för att kunna utföra detta arbete. Det får pedagogerna genom de arbetsplatsträffar som skolan har var sjätte vecka, där rektorn informerar om vad Trygghetsteamet har kommit fram till på sina möten, som sker en gång i månaden. Trygghetsteamet är inget team som rycker in när mobbningssituationer sker på skolan, utan de arbetar med projekt som ska förebygga mobbning och kränkande behandlingar. Detta är projekt såsom fadderverksamhet, där det jobbas utifrån tema, det kan till exempel vara ”hur man ska vara en bra kompis”. Livskunskap står på schemat ifrån förskoleklass upp till årskurs sex. Skolan har även arbetat mycket med SETmodellen (social och emotionell träning). Under en femårsperiod fick pedagogerna på skolan utbildning i denna modell. Under hösten 2009 införde skolan Olweusmodellen, vilken är en modell som jobbar förebyggande mot mobbning. Årskurs sex på skolan fick under två dagar ledarskapsutbildning där det förekom rollspel och samarbetsövningar (personlig kommunikation, rektorn Lena, 13 november, 2009).

3.4 Hur skolan har arbetat vid införandet av Olweusmodellen

Skolan håller på att implementera en modell för att förebygga mobbning, den s k Olweusmodellen. På direktiv av stadsdelen infördes Olweusmodellen, för att förebygga och minska mobbning på skolan (personlig kommunikation, rektorn Lena, 13 november, 2009). Trygghetsteamet har gjort en enkätundersökning, som ingår som en del i Olweusmodellen. Enkäten handlar om mobbning och alla elever på skolan har fått besvara ett frågeformulär bestående av 39 stycken frågor. Pedagogerna på skolan har haft samtalsgrupper där de har sett på film och diskuterat kapitel ur forskaren Dan Olweus’ bok, som heter ”Olweus

åtgärdsprogram mot mobbning och antisocialt beteende”. Devisen som skolan jobbar utifrån är ”Allas barn – allas ansvar”.

4. Ordlista

Då följande ord förekommer i uppsatsen har vi valt att förtydliga dessa i ett eget avsnitt och på så underlätta för läsaren. Dessa ord förekommer främst i resultat av analys av enkätdata, men även till viss del i vår slutdiskussion.

Föreläsningar: Pedagogerna får information angående relevant forskning kring det förebyggande arbetet mot mobbning.

APT: Arbetsplatsträffar där skolans pedagoger träffas för att få information.

Litteratur: Dan Olweus bok ”Olweus åtgärdsprogram mot mobbning och antisocialt beteende” läses och även annan relevant litteratur.

Diskussionsgrupper (Olweus): Några gånger per termin träffas pedagogerna i olika konstellationer och diskuterar ett kapitel ur Olweus bok, där även diskussioner förs angående vardagliga händelser.

Samspelsregler: Pedagogerna har tillsammans utvecklat regler på hur de ska förhålla sig till varandra (ex. ge positiva kommentarer) och i olika situationer och även hur de ska bemöta eleverna. Samspelsregler är teoretiska faktakunskaper.

Förhållningssätt: Utifrån samspelsreglerna får pedagogerna teoretiska regler på hur de ska förhålla sig till eleverna och kollegorna. Genom att lära sig förhålla sig på ett visst sätt utifrån samspelsreglerna skaffar sig pedagogerna till sist en praktisk kunskap, som tillämpas utan att de tänker på att de agerar utifrån samspelsreglerna. Pedagogernas förhållningssätt sker per automatik. Således kan förhållningssätt beskrivas som en kunskap i form av en praktisk färdighet.

Bemötande: Den grundläggande kunskapen i hur pedagogerna bör bemöta både varandra och eleverna får de genom samspelsreglerna. Men genom i att träna sig i bemötande får de kunskaper om att det kan variera, eftersom alla människor är olika och behöver bemötas därefter. Bemötande är följaktligen en tillämpad kunskap, i form av praktisk färdighet.

Livskunskap: Det är schemalagda lektioner i social - och emotionell träning i form av olika praktiska lekar och övningar.

Faddergrupper: Startade upp för cirka ett år sedan där ett par elever i varje klass i de lägre åldrarna gör något tillsammans med ett par i de högre åldrarna. Man vill att olika elever möts och det bygger på vänskap och att man gör uppgifter tillsammans. På så vis menar man att de äldre tar hand om de yngre och man får gemenskap.

Ordnings- och klassrumsregler: Lärare och elever kommer tillsammans överens om vilka regler som skall gälla i klassrummet som t ex lyssna på den som talar, räcka upp handen, hjälpa varandra med mera.

Massagekompis: Läraren berättar en massagesaga och eleverna sitter två och två, ofta där en har ryggen vänd åt den andra. Medan läraren berättar så gör eleverna massagerörelser på varandras ryggar och sedan turas de om medan läraren berättar sagan en gång till.

Sociala aktiviteter i skogen: Alla elever i årskurs F-6 har samarbetsövningar i skogen och tanken är att man skall få fysisk aktivitet samtidigt som man löser problem.

Elevråd: Eleverna träffas vid några tillfällen per termin och diskuterar aktuella frågor.

Rastvärdsskap: Lärare är ute varje rast och finns som stöd för eleverna om det händer något eller ifall någon elev vill prata med en vuxen.

Handlingsplaner: Skolan har skrivit en likabehandlingsplan som visar arbetsgången i alla ärenden rörande kränkande behandling och mobbning

Händelserapport: Pedagogen skriver ned vad som hänt vid en mobbningsliknande situation. Den skickas med eleven hem för påskrift och tillbaks till läraren. Vid händelser med de äldre eleverna får de skriva vad de kunde ha gjort själva för att undvika händelsen. Flera rapporter leder till en diskussion med föräldrarna.

Olweusmodellen: Denna modell arbetar förebyggande mot mobbning och kränkande handlingar.

SETmodellen: I denna modell arbetar pedagogerna med social- och emotionellträning med eleverna. Detta för att kunna förebygga mobbning och kränkande handlingar (personlig kommunikation, rektorn Lena, 13 november, 2009).

5. Litteraturgenomgång

I detta avsnitt börjar vi med en beskrivning om vad styrdokumentet och andra lagar skriver om skolans skyldighet att förebygga kränkande behandlingar och mobbning. I vårt syfte har vi delvis för avsikt att undersöka på vilket sätt pedagogerna anser sig ha fått ökade kunskaper genom skolutvecklingsarbetet. Då vi har en föreställning om att kunna dra vissa slutsatser kring hur lärande och kunskaper kan uppstå och förmedlas, menar vi att en teoridel om lärande är relevant. Således följer en kort presentation kring tre lärandeteorier. Därefter kommer en redogörelse över decentraliseringen av skolan, definition, initiativ, delaktighet och påverkan av skolutvecklingsarbete. Teoriavsnittet avslutas med en del om skolutvecklingsarbete och lärande.

5.1 Vad säger styrdokument och andra lagar

5.1.1 Styrdokument

I *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94) står det att skolan ska sträva efter att alla elever respekterar andra människor och att man tar avstånd från kränkande behandling och förtryck. Vidare ska man hjälpa varandra och skolan eftersträvar även att eleverna ska kunna känna empati för andra människor (Läraförbundet, 2004:13-14). Det betonas även under "Riktlinjer" att skolan har ett gemensamt ansvar och att alla ska delta för att utveckla elevernas känsla för samhörighet, ansvar och solidaritet även utanför den närmaste gruppen. Vidare ska alla som arbetar på skolan arbeta aktivt för att motverka alla former av förtryck och trakasserier av såväl individer som av grupper och även visa respekt för den enskilda individen (s.14). Likaså skall läraren uppmärksamma och i samråd med övrig skolpersonal vidta nödvändiga åtgärder för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling. Man skall även utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen, tillsammans med eleverna (s.14).

Rektorn är ytterst ansvarig för dessa frågor. Denne har ett ansvar att både upprätta, genomföra, följa upp och utvärdera skolans handlingsprogram för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden bland elever och anställda (s.21).

5.1.2 Skollagen och allmänna råd

Det offentliga skolväsendet i Sverige bygger på demokratiska värden och i Skollagen kap 1 § 2 anges att:

Verksamheten i skolan skall utformas i överenskommelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar i skolan

- 1. främja jämställdhet mellan könen samt*
- 2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden.*

(Riksdagen.se, 11 dec.2009).

5.2 Teorier om lärande

Lärande är en naturlig del av människans utveckling och har funnits i alla tider. Vi lär oss omedvetet hela tiden då vi samtalar med varandra. Nya insikter och förståelse uppstår då vi formulerar egna tankar och idéer och i samspel med andra, och det sker i det vardagliga. Men

det finns olika förställningar om hur man kommunicerar för att lärande och kunskap ska uppstå (Säljö 2000:48).

5.2.1 Konstruktivismen - ett rationalistiskt perspektiv på tänkande, lärande och kommunikation

Den schweiziska biologen och forskaren Jean Piaget (1896-1980) var grundaren till en kognitivistiskt betonad teori om utveckling och inläring (Säljö 2000:49,65). Han såg sig själv främst som kunskapsteoretiker och inte som pedagog. Han menade att människan bildar kunskap genom att vara aktiv och i samspel med andra, men att kunskapen främst kom inifrån. Utvecklingen av tankar och kommunikation sker inifrån och är en process (s.49, 65). Piaget har haft en mycket stor betydelse för vår syn på lärande och hur man skall bedriva undervisning. Områden som Piaget studerade var elevernas tankeprocesser, hur de resonerar och hur eleven utvecklar sin inneboende kunskap. Han företrädde en rationalistisk tanketradition, att tänkandet utvecklas inifrån. Han menade att barns uppfattning och logik är mycket olik den som en vuxen har. Dessa synsätt att se på barnet ses för oss idag som närmast självklara, men när dessa teorier kom fram så gav det en helt ny bild om inläring (Säljö 2000: 57-61) Dessa värden genomsyrar även nuvarande läroplanen, Lpo94, och man kan läsa att skolan ska sträva efter att eleven utvecklar både nyfikenhet och lust att lära och likaså utvecklar sitt egna sätt till att lära. Andra delar som betonas är bland annat att eleven ska lära sig både lyssna och diskutera och använda sina kunskaper för att pröva antaganden och lösa problem. Träna sig i att kritiskt granska och värdera påståenden och reflektera över erfarenheter är också av vikt (Läraryrket 2004:15).

Konstruktivismen betonar vikten av elevens egen aktivitet genom att skaffa sig erfarenheter, pröva sig fram och ifrågasätta i så hög grad som möjligt. Lärarens medverkan i lärandeprocessen genom förklaringar eller ingripande är obefintlig, då tanken är att eleven själv ska upptäcka kunskaper. Detta synsätt har slagit igenom stort i den västerländska synen på hur undervisning bör gå till och fick stor genomslagskraft i slutet på 80-talet, men fortlever i allra högsta grad i många av dagens skolor. Många pedagoger har som mål med undervisningen att eleven ska undersöka och ta reda på fakta själv, att ställa frågor, pröva sig fram och på så vis få kunskaper och det är ett konstruktivistiskt synsätt om lärande (Säljö 2000:62-64).

5.2.2 Sociokulturellt – ett samspelande perspektiv mellan tänkande, lärande och kommunikation

Grundaren till det sociokulturella synsättet var den ryske psykologen Lev S. Vygotsky (1896-1934) och han var samtida med Piaget. Dysthe (2003) diskuterar kring lärande och lärandemiljö och betonar några centrala begrepp inom det sociokulturella synsättet. Dessa är bland annat följande:

5.2.2.1 Lärande är situerat och distribuerat

Tonvikten i det sociokulturella synsättet är att kunskap skapas genom samarbete i ett sammanhang och därför är interaktion och samarbete mycket väsentliga vid lärandet. Kunskapen är situerad, dvs sker alltid och beror på det historiska och kulturella kontext som den uppstår i (Dysthe 2003:34,41). Alla människor besitter kunskaper i någon grad, men det är den samlade kunskapen som ger en helhetsförståelse. Detta leder till att lärandet sker i samspel med andra, det är ett socialt fenomen (Dysthe 2003:44-45).

5.2.2.2 Lärandet är medierat

Vygotskij införde mediering, (förmedling av information om verkligheten, enligt SAOL), som ett nytt begrepp i det pedagogiska tänkandet. Det innebär ett användande av olika artefakter som stöd vid läroprocesser, som till exempel personer eller via datorer. Säljö (2000) menar enligt Dysthe (2003:46) att det finns olika kommunikativa redskap som till exempel intellektuella, språkliga och psykologiska redskap och att de alla förs vidare genom kommunikation (s.46). Olika redskap förmedlar lärande på olika sätt: böcker, film fungerar som informationskällor medan penna och dator är fysiska redskap som hjälper att strukturera tankar och idéer. Men språket är det absolut viktigaste redskapet att förmedla information på enligt det sociokulturella synsättet (Dysthe 2003:45-46).

5.2.2.3 Lärande är deltagande i en praxisgemenskap

Lärandet äger rum genom att man deltar i ett sammanhang, och i början befinner man sig i utkanten då det är mycket nytt att lära sig. Den lärande känner sig i början utanför men så småningom blir deltagandet mer komplext (Dysthe 2000:47, Claesson 2002:29-33). Man talar om det ”legitima perifera deltagandet” och att det främst är en kollektiv process. Men det finns även flera processer som påverkar lärandet, som till exempel sociala processer. Handlande, tänkande och talande integreras med varandra och bildar en helhet och påverkar lärandet (Lave & Wenger 1991 i Claesson 2002: 29-33). Lave och Wenger har fokus på lärogemenskapen istället för på individen. Centralt blir frågan om vilket deltagande och vilken social aktivitet som leder till rätt sammanhang så att lärande uppstår (Dysthe 2003:31-33,47).

5.2.3 Behaviorismen – ett synsätt på lärande som ett yttre beteende

Behaviorismens inlärningssyn är grundat på det yttre beteendet och det som uppfattas som verkligt, konkret och reellt. Våra tankar och föreställningar om omvärlden kan inte studeras objektivt och är således ur vetenskaplig synpunkt inte intressanta. (Säljö 2000:50) Grundaren av dessa tankar var Ivan Pavlov, en rysk fysiolog och psykolog (1849-1936). Senare vidgade den amerikanske psykologen B.F: Skinner (1904-1990) behaviorismen. Han menade att uppmuntran och positiv respons på vad någon gör leder till en upprepning av beteendet. Detta kallas även för förstärkningsprincipen och innebär att positiv respons resulterar till att beteendet blir vanligare. Problemet, enligt forskare, är att alla försök om betingelse gjordes på djur och inte på människor och deras beteenden inte kan säga något om mänskligt lärande. (Säljö 2000:54). Man såg lärandet som inskaffande av yttre observerbara beteenden och därför kunde man överföra djurs beteende enligt förstärkningsprincipen på människor. Men forskare kritiserade denna slutledning och menar att just språk och språkanvändning är alltför komplicerade för att kunna enbart ses som ett separat muntligt beteende. De används konstant på nya kreativa sätt där tankens reflektion utgör en grund. Behaviorismen kan inte heller förklara människans avancerade tankeförmågor utifrån dessa djurförsök. Kunskapen är färdigförpackad i små enheter och finns utanför individen. Kunskapen byggs upp då bit för bit läggs på varandra och det är personens ansvar att ta in dessa bitar och se till att de fastnar (Säljö 2000:52). Kunskapen är mätbar till sin karaktär.

5.2.4 Sammanfattning av lärandeteorier

Det sociokulturella synsättet, det konstruktivistiska synsättet och det behavioristiska synsättet skiljer sig åt när det gäller lärande och utveckling. Det konstruktivistiska synsättet betonar elevens egen aktivitet genom att skaffa sig erfarenheter, pröva sig fram och ifrågasätta i så hög grad som möjligt. Lärarens medverkan i lärandeprocessen genom förklaringar eller ingripande är minimal då tanken är att eleven själv ska upptäcka kunskaper. Det sociokulturella synsättet betonar istället vikten av att kunna beskriva och diskutera olika fenomen. Det är på det sätt man får kunskap om ett ting eller en företeelse. Detta sker i

samspel, i gemensamhet med andra (Säljö 2000:63-67). Medan det i det behavioristiska synsättet är betoning på att kunskapen finns utanför individen och ges i färdigpackade små enheter. Lärarens roll är att överföra kunskapen till eleven som passivt ska absorbera informationen. Kunskapen är mätbar (Säljö 2000:52).

I den sociokulturella teorin är det genom att delta i olika diskurser som man skapar egna teorier och begrepp och på så vis sätter ord till sina tankar och upplevelser. Att lära sig delta i diskurser är en väsentlig del av lärandet och den processen är också social. Samma syn har det konstruktivistiska synsättet där man utgår från individens tankeprocesser och funderingar kring ett fenomen, och sedan i samspel med andra diskuterar och drar logiska slutsatser (Säljö 2000:49,65).

Likheter kan finnas mellan den sociokulturella teorin och konstruktivismen när det gäller lärarens roll, de ska framförallt skapa situationer där eleverna själva kan fundera och/eller kommunicera. Likheter finns även i att de tar hänsyn till hur eleverna tänker, förstår eller konstruerar kunskap (Claesson 2002: 24).

5.3 Skolan decentraliseras

Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö och Rönnerman (2004:28-29) menar att under 1990-talet får kommunerna ta över ansvaret för såväl skolans personal som verksamhet. Skolan styrs nu genom de nationella mål som finns i läroplanerna istället för att styras genom regler och detaljer. Kommunerna ska upprätta en kommunal skolplan och en lokal skolplan ska upprättas i skolorna, medlen för de lokala utvecklingsarbetena styrs fortfarande från central nivå.

Andersson (1996) säger enligt Rönnerman (1996:5-7) att fyra faser i förskjutningen från centralt mot ett lokalt inflytande kan utrönas. I syfte att uppnå nationens mål gällde det att finna den rätta metoden för undervisning med hjälp av vetenskapen, under 1960-talet, som innefattar den första fasen, var det detta som styrde kompetensutvecklingen. I nästa fas skulle kompetensutvecklingen i form av personallag stimulera till ett målinriktat samarbete mellan lärare och även till lokalt utvecklingsarbete. I slutet av 1970-talet implementerades en ny läroplan, Lgr 80, och en ny reformstrategi introducerades. För att kunna närma sig ett långsiktigt utvecklingsarbete på skolorna inriktades strategin mot den lokala nivån. I den tredje fasen är det de lokala utvecklingsarbeten som kännetecknar kompetensutvecklingen, riksdagen beslutade 1983 att satsa på det lokala utvecklingsarbetet. I den fjärde fasen är det kommunerna som ansvarar för personalens kompetensutveckling, och den här fasen kännetecknar nutid. Nutidens kompetensutveckling utgår ifrån de lokala behov som skolan har, allmänna lösningar på problemen lämnas till fördel för en behovsanalys i den egna verksamheten.

Den nya läroplanen Lpo 94, ger ett ökat ansvar för lärarna genom att de metoder och arbetssätt som används i undervisningen svarar mot de kunskaper och erfarenheter som eleverna bär med sig. Det finns även en betoning på skolans ansvar, vilket fordrar diskussioner och reflektioner i kollegiet. Innebörden av detta är att kompetensutvecklingen idag borde utgå ifrån utvecklingsförsök, idéer och problem i lärarnas verksamhet, istället för kompetensutveckling med ett generellt innehåll (Rönnerman 1998:16).

Läraren ska inte vara konsument av kunskap utan även kunna producera kunskap, detta blir en logisk följd av förskjutningen från centrala direktiv till ett lokalt ansvar. Detta innebär att

skolans kultur bör förändras till en lärande organisation och i skolutvecklingens centrum bör lärarens kunskapsutveckling stå. Genom studier i den egna praktiken är det viktigt att kunna analysera, dokumentera och reflektera över den egna verksamheten. Förändringen i skolan mot en ökad mål- och resultatstyrning gör att lärarna är i behov av verktyg för att kunna studera sin egen undervisning och för att kunna göra en kritisk reflektion kring densamma behöver de analytiska begrepp (Rönnerman, 1996:6-7).

Folkesson m fl (2004:38-41) menar att under 1980- och 1990-talet var det staten som bestämde vilka områden som särskilt skulle prioriteras, områdena ansågs vara av särskilt intresse för att uppnå en likvärdig utbildning för alla. Forskningsanknytningen blir allt tydligare inför 2000-talet och det lokala utvecklingsarbetet är fortfarande en prioritet. Forskningen inom utbildningsområdet prioriterar frågor som kunskapsutveckling inom och kring läraryrket och grundläggande frågor i den pedagogiska verksamheten.

5.4 Definition av skolutveckling

Scherp och Scherp (2007:17-68) menar att skolutveckling är när det sker en kvalitetsförbättring av verksamheten. Skolutveckling innebär de medvetna och kunskapsbaserade förändringarna som görs i verksamheten. När förändringarna är en naturlig del av det vardagliga arbetet har det skett en skolutveckling. Skolutveckling kan antingen ske genom lärares eller lärargrupperns påtryckningar, genom staten och samhället eller genom föräldrar och elever som har synpunkter på något i verksamheten.

Blossing (2008: 10-11) menar att förbättringsarbete är ett medvetet planerat arbete som syftar till att förbättra de delar av verksamheten som har brister. Antingen är det de inre behoven där lärare, rektorer eller elever ser något som är otillfredsställande, det kan också vara yttre behov från föräldrar eller direktiv ifrån Skolverket.

En allmän definition av begreppet skolutveckling är enligt Carlström och Carlström Hagman (2006:17-28): "Skolutveckling innebär praktiska försök att förbättra verksamheten inom förskoleverksamhet, skola och barnomsorg. Syftet är att förebygga svårigheter, pröva idéer och lösa problem. Det är viktigt att det arbete som genomförs jämförs med målen som gäller för verksamheten." (s.17). En del menar att skolutveckling är synonymt med skolförbättring och/eller skolförnyelse, andra menar att det innebär skoleffektivitet och/eller kvalitetsarbete (Berg & Scherp, 2003:15).

5.5 Initiativ till skolutveckling

Myndigheten för skolutveckling (2008) och Carlström m fl (2006:17-28) menar att förändring av en verksamhet och att finna nya lösningar är oftast varför en utveckling behöver ske. Skolutveckling kan ske utifrån förändringar i omvärldens krav, bristande resurser, ökade ambitioner, resultaten har försämrats eller motsättningar mellan intressen. Det kan också vara insatser som ska skapa förutsättningar för, stimulera till och/eller skapa nödvändighet för förbättringar. Initiativen kan antingen komma från lärargrupper, enskilda lärare, elever eller föräldrar som utmanar gällande verksamhetsformer eller från samhället och statens initiativ.

Den egna skolkulturen har enligt Folkesson m fl (2004:140-143) betydelse för om ett skolutvecklingsprojekt har möjlighet att förankras eller inte. För att få en realistisk uppfattning om vad som kan lyckas och vad som inte kommer att fungera är det väsentligt att lägesbedöma den egna skolan i starten av ett utvecklingsprojekt. Projektet som ska införas på skolan kanske inte har någon anknytning till de rådande behoven på skolan och det är en

förutsättning för ett förändringsarbete. De menar, liksom Carlström m fl (2006:17-28) att ingen utifrån kan åstadkomma underverk, det är endast lärarna själva som kan åstadkomma förändring och förbättring. Grunden för inventeringsarbetet finns hos den samlade kunskap på den egna arbetsplatsen, där finns behoven och idéerna. Inspirationen till ett skolutvecklingsarbete kan komma utifrån, men kraften och förmågan att förändra finns endast hos lärarna själva. Vidare menar Folkesson m fl (2004:140-143) att initiativ till skolutveckling kan komma utifrån, då skolpolitiker styr verksamheten via någon aktuell skoldebatt. En annan orsak till att skolan inte kan grunda sitt arbete på den egna verksamhetens behov, är att de ekonomiska medel som ställs till förfogande, ofta är villkorade till ett speciellt innehåll. Ett samarbete bland lärare där initiativet kommit uppifrån blir således ofta konstlat. Samarbetet är oftast endast över det aktuella projektet, och påverkar inte de dagliga professionella relationerna.

Skolutveckling utifrån ett lärarperspektiv utgår från att lösa vardagliga problem, men som likväl upplevs som centrala för läraren. Hur man förstår sitt uppdrag påverkar hur man ser på problemet och således också vilka lösningar man utformar (Hamayer 2001; Scherp 2001 i Scherp 2003:36).

5.6 Perspektiv på skolutveckling

5.6.1 Erövra frirummet

Berg (2003:65-83) diskuterar kring det faktum att skolor är komplexa inrättningar och vilken följd det får för skolutvecklingsarbetet. Han för en diskussion kring vilka faktorer som styr skolutvecklingens handlingsutrymme, inom ramen för skolan dels som institution och dels som organisation. Han menar att det frirum som uppstår mellan yttre gränser såsom politiska beslut, lagar, förordningar och inre gränser såsom skolans ledning, utgör skolans handlingsutrymme. Han betonar vikten av att ha kunskap om vilka gränser dessa inre och yttre ramar består i. Kulturanalys (inre ramar) är en metod för analys av skolans verksamhet och ett sätt är att ta reda på hur pedagogerna upplever det vardagliga arbetet på skolan. Dokumentanalys (yttre ramar) genomförs parallellt med kulturanalysen och syftet är att lära sig tolka de lagar och förordningar varpå skolans uppdrag vilar. Då man skaffat sig kunskaper om dessa olika delar har man ett underlag för bedömning av nuläget och likaså skolutvecklingsarbetets riktning.

Ett lokalt skolutvecklingsarbete kan beskrivas/definieras som ett arbete som till elevernas bästa:

- går ut på att förändra det traditionella arbetet i stort (=de inre gränserna), och som
- ligger inom ramen för en av stat och samhälle sanktionerad skolverksamhet (= de yttre gränserna) samt
- syftar till att erövra det tillgängliga frirummet

(Berg 2003:76)

Ett resultat av den pågående decentraliseringen av skolan, menar Berg, är att skolan hamnar i kommunala maktkamper om olika intressen. Till följd av detta minskar den enskilda skolans frirum (s.77).

5.6.2 Förståelseinriktat perspektiv

Hans-Åke Scherp (2003:24-33) diskuterar i antologin "Skolutvecklingens många ansikten" kring att skolutveckling främst är en fråga om lärande och att utveckla skolan till en lärande

organisation. Det sker utifrån ett förståelseinriktat och problembaserat synsätt. Ett förståelseinriktat lärande, menar Scherp, ”syftar till att bygga upp en fördjupad förståelse av vad som ligger bakom såväl olika problem som framgångsrika lösningar”. (s.31). Följden av denna process utgör då grunden för ett fortsatt lärande, där man undersöker vilka arbetssätt som är mer framgångsrika än andra, och varför det förhåller sig så. Man får en vägledning om vilka sätt som fungerar bättre och kan skapa varianter av dessa arbetssätt att använda sig av i olika problemlösande situationer. Resultatet man vill åstadkomma med ett visst arbetssätt ställs i fokus och grundar sig på hur man förstår skolans uppdrag. Vill man kunna bedöma hur väl en elev kan något utantill eller är det hur eleven kan tillämpa sina kunskaper, som är målet med undervisningen? (s.33). Skolutveckling utifrån ett lärarperspektiv utgår från att lösa vardagliga problem, men som likväl upplevs som centrala för läraren. Hur man förstår sitt uppdrag påverkar hur man ser på problemet och således också vilka lösningar man utformar (Hamayer 2001; Scherp 2001 i Scherp 2003:36).

5.7 Skolutveckling – om deltagande och påverkan

Rönnerman (1998:54-56) menar att samarbete leder till ökad kunskap. Tre aspekter där samarbete förekommer kan lyftas fram. Den första aspekten är att ansvaret för eleverna delas av lärarna och att det finns en trygghet i att kunna samarbeta i alla aspekter som berör eleverna. Den andra aspekten är att samarbetet leder till pedagogiska diskussioner. Lärarna påverkar sin kunskapsuppbyggnad genom att litteraturläsning följs av diskussioner och på så vis tar man del av varandras kunskaper. Den tredje aspekten är att diskussionerna kan leda fram till ett behov av ökade kunskaper, och detta kan i sin tur leda fram till ett skolutvecklingsprojekt. Blossing (2008:90-93) betonar också arbetslagets betydelse vid ett skolutvecklingsarbete, då pedagogerna kan ventilera sina åsikter och diskutera problemlösningar där.

Utifrån en studie, (Lendahls Rosendahl & Rönnerman 2000 i Folkesson m fl 2004:134-135) som är gjord av fyra olika utvecklingsprojekt, visar det sig att lärarna inte tycker att de har fått vara med och bestämma utvecklingsprojektets innehåll och utformning. Pedagogerna anser att de har beordrats att delta och att det är mer eller mindre skolledningens idéer som ligger bakom projektets utformning. Ett resultat av studien visar att framförallt i projekt där till exempel hela kommunen deltar, har det funnits svårigheter med att förankra projektet hos varje enskild lärare. Studien visar också att, även om lärare har diskuterat innehåll och utformning och projektet har utgått från verksamhetens egna behov, har det ändå funnits svårigheter i att förankra projektet hos lärarna. Detta kan t ex bero på att tiden mellan genomförande och idé har varit för lång och att förutsättningarna då har förändrats. Regelbunden och ständig kommunikation, där diskussion och delprojekt förekommer längs vägen krävs för att förankring ska kunna ske, visar studien.

Fullen (1993) i Rönnerman (1998:63-64) visar i en studie gjord om ett skolutvecklingsarbete att den komplexitet och dynamik som råder i skolan, påverkar skolutvecklingsarbetet. En grundförutsättning i skolutvecklingsarbetet är att lärarna känner sig delaktiga i projektet. Vidare, menar han, måste förändringen följa den kultur som råder på den enskilda skolan. Men ibland måste en avvikelse från den utstakade vägen ske för att en utveckling ska inträffa. Även Carlström m fl (2006: 49-80) menar att om inte de berörda känner delaktighet och inte förstår syftet eller inte kan påverka de områden som skolutvecklingen berör, kan det vara svårt att finna ett engagemang hos de berörda. Rönnerman (1998:64) lyfter också vikten om delaktighet och att skolutvecklingsarbete är främst ett kollektivt arbete, då samarbete leder till trygghet, öppenhet och säkerhet mellan lärarna. Det egna kunskapsinhämtandet påverkas

också utifrån ett samarbete med kollegorna. För att hela skolan ska kunna utvecklas är det viktigt med samarbete, där egna idéer bidrar till utveckling. ”En förändring måste ta utgångspunkt i de problem som finns i den egna praktiken, planeras och genomföras samt systematiskt observeras och reflekteras över” (Rönnerman 1998:67). När behovet för ett skolutvecklingsarbete kommer inifrån och det dessutom finns inspiration och stöd utifrån verktyg, kompetens och nya perspektiv är förutsättningarna de bästa. För att få en utveckling i verksamheten beror det på hur mycket inflytande och delaktighet de anställda har (Myndigheten för skolutveckling, 2008).

Ett skolutvecklingsprojekt handlar om att väcka lärarnas engagemang och att få dem delaktiga. Rektorn ansvarar för att syftet med de nya idéerna förankras hos pedagogerna. För att en hållbar utveckling ska kunna ske behövs det finnas en öppen inställning för förändring bland personalen. Rektorn behöver ha kunskap i hur en organisation för delaktighet byggs upp. Vidare behöver rektorn ha en god kommunikationsförmåga, vara kapabel att fatta beslut och att gå till handling. Sannolikheten för att fler ska engageras i arbetet ökar om pedagogerna får konkreta verktyg som de kan använda i det dagliga arbetet. Om ett beslutssystem, som t ex en utvecklingsgrupp där personal ingår, ska kunna fungera är det väsentligt att alla på skolan känner att de har en reell möjlighet att påverka. Det i sin tur förutsätter ett fungerande kommunikationssystem, vilket underlättar informationsflödet åt båda håll. För att mål och visioner ska få genomslag i hela verksamheten, och även för att de beslut som tas, når ut, krävs ett fungerande kommunikationssystem (Blossing 2008: 89-90, 100-103).

Ett dilemma som rektorerna har vid ett skolutvecklingsarbete, är att få alla berörda delaktiga och få kännedom om vad som pågår inom utvecklingsarbetet. Detta är särskilt viktigt då inte alla berörda direkt deltar i skolutvecklingsarbetet, menar Folkesson m fl (2004: 95-96).

5.8 Skolutveckling – om lärandet

Aktionsforskning är ett begrepp som är vanligt förekommande då man talar om att utveckla en verksamhet, både inom det privata näringslivet och inom offentlig förvaltning. Den har även blivit allt vanligare att tillämpa vid olika skolutvecklingsprojekt. I och med att en verksamhet har kunnat ansöka om medel, de så kallade ”Ylva-pengarna”, har staten också bidragit till en ökning av denna form av samverkan med högskolan. Det är vanligt att en handledare kommer från en högskola och stöttar och handleder arbetslagen på skolan. Det har visat sig att lärare är mycket positiva till denna form av kompetensutveckling. Olika studier pekar på att lärare får ett ökat självförtroende och ökad medvetenhet om sin yrkesroll. En annan uppvisad positiv effekt är att verksamheten förändras på ett medvetet sätt. (Rönnerman 2004:13-14, 28).

Följande bild visar kunskapsutveckling inom aktionsforskning:

| Distans | Vetenskapliga verktyg | Kunskap |
|-----------------|-----------------------------------|---|
| Självreflektion | Dagboksskrivande Observationer | Självinsikt |
| Dialog | Handledning grupp | Kollektiv/kollegial kunskap (yrkesspråk) |
| Forskning | Dokumentation | Teorianknytning/utveckling |

(Rönnerman 2004:25)

Aktionsforskning tar sin utgångspunkt i praktiken och handlar om att utveckla och förändra verksamheten. Den syftar även till att lära sig hur förändringen går till och vad som sker under själva arbetsprocessen. Fokus är främst på den vuxnas lärande och vad som sker under arbets gång. Denna forskning har ett "bottom-up" perspektiv, vilket innebär att det är utifrån praktikernas egna frågor och handlande för en förändring som arbetsgången sker. I en del i lärandeprocessen är reflektion och dagboksskrivande centralt. Likaså är handledning till arbetslagen i form av forskare viktigt då det leder till kollektiv kunskap. Det finns en öppenhet under hela processen av val av metoder och lösningar. Arbetsprocessens olika steg är: först identifieras ett problem inom verksamheten, därefter handlar man, följt av observationer och processen avslutas med reflektioner. Med andra ord är det inga generella lösningar som ges utan det är den specifika verksamhetens problem man utgår ifrån. Inom aktionsforskning finns ett nära samarbete mellan forskare och praktiker, där forskaren ofta har en handledande funktion. Tanken är att ta tillvara de olika kompetenser som finns hos praktiken och forskaren. Då det är ett samarbete mellan praktiken och forskare där två kunskapsfält möts leder det till en utveckling inom båda dessa fält (Rönnerman 2004:13-16).

Det har ofta tagits för givet att samverkan mellan forskare och lärare med automatik leder till ökad kompetens och att det finns ett samband mellan forskningsresultat och skolors utveckling. Om detta kan det debatteras. Ett av argumenten för att inte ta del av aktuell forskning är att de vetenskapliga texterna har ett för svårt språk. Men att få ett forskningsresultat tilldelat i förenklad form kan innebära att resultatet framstår som en generell sanning. Läraren kan då bli besviken över forskning som en källa till kunskap eftersom den egna verksamheten och de egna erfarenheterna inte känns igen. En annan del kan vara att forskningen inte upplevs som användbar för lärarens yrkesutövning. Genom att ta del av nya forskningsresultat skulle läraren kunna få överblick, uppmärksamma nya saker och utforska nya områden (Folkesson m fl 2004:116-119).

Uppfattningar om vad lärare bör kunna och hur de lär sig på bästa sätt har förändrats över tid, men relationen mellan teori och praktik har alltid varit centralt. White (1994) i Folkesson m fl (2004:112) står bakom tre tankemodeller: Lärlingsmodellen, Tillämpningsmodellen och Reflektionsmodellen. I Lärlingsmodellen betonas värdet av att lära av och i verksamheten. Det sker då pedagogen utvecklar sin egen professionella medvetenhet genom "trial and error" eller genom att ta efter andra kollegors handlingsätt. Principer, pedagogiska teorier och överväganden förses läraren med i Tillämpningsmodellen. Dessa ska hjälpa läraren att kritiskt granska den rådande praktiken och även till att kunna pröva nya arbetssätt. Att reflektera över sina egna erfarenheter från undervisningstillfällena med eleverna, gör läraren i Reflektionsmodellen, och där dras slutsatser utifrån erfarenheterna.

I lärandeprocessen är förändringsarbetet hos såväl verksamheten, som den enskilda pedagogen en viktig komponent. Folkesson m fl (2004: 113) anser att för att kunna anpassa sig till de nya villkoren och de förändrade omständigheterna måste en ny identitet upprättas som på ett mer ändamålsenligt sätt hjälper individen till anpassning. Den förändring kan dock vara en smärtsam process då uppfattningar som har varit en del av ens identitet ska lämnas bakom sig. En trygg yrkesidentitet kan rubbas och leda till osäkerhet. Det uppstår ett motstånd till förändring, då det utgör ett hot mot sin egen yrkesidentitet och yrkesroll. Detta är en förklaring, menar de, till att förändring är en så långsam process. Lärande och förändring påverkar ens identitet då utveckling av nya färdigheter sker. Man ändrar sitt synsätt och ser på omgivningen ifrån ett nytt perspektiv. Liknande resonemang för Carlström m fl (2006:17-28) och menar att ett skolutvecklingsprojekt inte är något som har innebörden av något enstaka

inslag, utan är ett förnyelsearbete som ständigt pågår. Ett skolutvecklingsarbete kan medföra kompetensutveckling till lärarna, då lärdom fås under projektets gång. Även ett ökat intresse bidrar till utökade studier i ämnet. Forskning visar, att både skolledare och lärare, och deras föreställningar om undervisning och hur de praktiskt undervisar, utvecklas genom samtal med andra kollegor och i mötet med eleverna. Således är erfarenhetsutbyte centralt för att utvecklas och är grunden i skolutvecklingssammanhang. Det innebär att man lär genom sina erfarenheter och börjar med att man erfar någonting och därefter följer reflektion. Utifrån dessa reflektioner bygger man upp såväl egna föreställningar som lärdomar och det inverkar på det fortsatta handlandet. Denna process fortgår och successivt bygger man upp nya kunskaper (Scherp 2003:37-38).

6. Metod

I detta avsnitt beskriver vi val av undersökningsmetoder, urval, procedur, etiska överväganden, analysarbetet, avgränsningar, reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

6.1 Datainsamlingsmetoder

Mot bakgrund av studiens syfte valde vi att använda oss av både en kvantitativ och en kvalitativ metod i denna uppsats. Detta då vi ville få en bred men ytlig information från en så stor mängd som möjligt. Tanken var att det kvantitativa resultatet ger oss en indikation om i vilken grad respondenterna ansåg att de till exempel fått ökade kunskaper och haft delaktighet och påverkan i skolutvecklingsarbetet. Vi var dock medvetna om att denna information inte förklarar tankarna bakom ett givet svar. För att kunna få en något djupare och bredare bild över frågorna valde vi även att genomföra fem intervjuer som då besvarade frågorna, varför? och hur? Carlström m fl (2006:133) menar att det är syftet med undersökningen som ska bestämma valet av metod. Det kan visa sig efter analyser av problemet att användandet av både en kvalitativ och en kvantitativ metod kompletterar varandra. När undersökningen vill spegla ett komplext fenomen, används båda metoderna för att få olika perspektiv på fenomenet.

Vi tyckte, att endast intervjua en del av pedagogerna på skolan inte skulle ge en rättvis bild av alla pedagogernas åsikter och attityder. Därför valde vi att använda oss av en enkät för att på detta sätt få mer material att bygga vår utvärdering på. Genom att använda sig av flera metoder vid datainsamlingen som till exempel komplettera intervju med enkäter fås en djupare och tydligare förståelse av det som undersöks. En enkätundersökning ger ytlig men bred information medan en intervjuundersökning ger smal men djup information (Johansson & Svedner 2006: 48).

6.1.1 Enkät

Vid enkätundersökningen använde vi oss av en kvantitativ undersökning med en strukturerad enkät (se bilaga 1) med fastställda svarsalternativ. Detta för att vi ville veta i vilken grad som pedagogerna ansåg att de har tagit del av vissa specifika arbetssätt, varit delaktiga och kunnat påverka skolutvecklingsarbetet. Stukát (2005:43) menar att möjligheten att kunna generalisera resultaten blir större med en enkätundersökning, eftersom fler personer kan delta än vid en intervjuundersökning. Fördelen med enkätundersökning jämfört med en intervjuundersökning är att intervjuareffekten (omedveten styrning) faller bort och att resultaten kan bearbetas statistiskt. De nackdelar som finns är att risken för bortfall är större och att frågorna som ställs kan tolkas på ett annat sätt än det som var menat.

Frågorna konstruerades i en femgradig skala och utifrån våra frågeställningar i syftet, där formuleringen var, i vilken grad, och detta återkom således i enkätfrågorna. Vi ville kunna mäta i hur stor grad de anställda känner att de har fått ökade kunskaper, genom olika arbetssätt. Dessa arbetssätt var enligt Trygghetsteamet, de som används för att förmedla kunskap till pedagogerna. Likaså har vi utgått ifrån Trygghetsteamets beskrivning om på vilka sätt eleverna får ökade kunskaper i det förebyggande arbetet kring mobbning. Sist i enkäten har vi använt oss av de olika områden som skolan arbetar med i dessa frågor. Att endast använda oss av ja- eller nej- alternativ hade inte tillfört oss någon information kring hur väl de tillfrågade tycker vissa saker. Det hade endast gett oss informationen att de hade fått, eller inte fått ökade kunskaper, vilket inte var syftet med undersökningen. Enligt Stukát (2005: 44-45) är ett frågeformulär med fastställda svarsalternativ ett strukturerat frågeformulär.

Svarsalternativ med en femgradig skala är ett vanligt exempel. Man för även ett resonemang kring att använda sig av ja eller nej-alternativ kan i vissa fall ge ett alltför grovt mått. Om alternativen är fler kan mer nyanserad information framträda. En femgradig skala är ett mycket vanligt exempel.

Vi valde att skriva en kort missiv (se bilaga 1) till enkäten och där beskriver vi vilka vi är och syftet med enkäten, samt vad det uppvisade resultatet kommer att användas till med mera. Syftet med missiven var att respondenterna skulle känna en tillförlitlighet till både oss och enkätundersökningen.

6.1.2 Intervju

Vi har även använt oss av den kvalitativa metoden för att få en något djupare bild av vad pedagogerna anser. Genom följdfrågor har vi kunnat få kompletterande uppgifter som vi i vissa fall använt oss av i analysdelen. Johansson m fl (2006:41) menar att denna metod ofta ger intressanta och lärorika resultat då man till exempel kan få reda på lärarens syn på eleverna.

Eftersom det var de enskilda pedagogernas tankar som vi ville fånga, var enskilda intervjuer ett bättre val än gruppintervjuer. Stukat (2005:41) menar att vid gruppintervjuer är det gruppens uppfattningar och åsikter som forskaren vill åt. Till skillnad från enskilda intervjuer där det är de individuella uppfattningarna och åsikterna forskaren vill fånga.

Intervjufrågorna knyter an till enkätfrågorna men de svarar även på frågan på vilket sätt? Vi har valt att använda oss av en kvalitativ intervjuundersökning, där vi använder oss av halvstrukturerade frågor. Detta för att vi vill ge de intervjuade utrymme till att säga sina åsikter och även för att vi ville kunna ställa några följdfrågor. Stukat (2005:39) diskuterar kring att när den halvstrukturerade intervjun används ger det möjlighet till att komma längre och nå djupare. Intervjuaren har ett antal huvudfrågor som ställs likadant till alla, men de intervjuades svar följs upp på ett individualiserat sätt. Följdfrågorna är strukturerade som till exempel Har jag förstått dig rätt om...? Vad menar du med det? Kan du berätta mer? För att få så fullständig information som möjligt utnyttjas samspelet mellan den intervjuade och intervjuaren. Man diskuterar vidare kring att intervjumetoden i sig är följsam och anpassningsbar. Responsen skiljer sig från skriftliga svar, i att hur responsen avges då till exempel tonfall, mimik etc. också ger svar.

6.2 Urval

Vi gjorde vår undersökning på en skola i västra Göteborg, där vi skulle utvärdera deras Trygghetsteam och se hur väl förankrat deras funktion och arbetssätt är hos pedagogerna på den skolan. Det är en F–9 skola, men det är endast pedagogerna i F–6 som berörs av Trygghetsteamets arbete.

6.2.1 Enkät

Vi valde att låta alla 35 pedagoger, som arbetar inom åldersspannet från förskoleklass till årskurs sex på skolan, svara på vår enkät. Detta för att alla skulle få möjligheten att säga i hur stor utsträckning Trygghetsteamet har förankrats hos dem. Även Trygghetsteamets arbetssätt har pedagogerna fått chansen att kunna påvisa i enkäten i hur väl det som görs har förankrats hos dem. Stukat (2005:57) skriver att om uppgiften som du har är att ta reda på vad en personalgrupp på en skola tycker kan antingen en urvals- eller en populationsundersökning

väljas. När hela gruppen väljs ut till undersökningen heter det att det gjorts en populationsundersökning.

6.2.2 Intervju

Vi valde även att intervjua fem pedagoger ifrån åldersspannet förskoleklass upp till årskurs sex. När urvalet gjordes till intervjuerna i den här undersökningen, gjordes det genom att vi använde oss av variablerna anställningsår på skolan och i vilket åldersspann pedagogerna arbetade i. Dessa variabler användes då vi ville ha en så stor variation som möjligt, bland de intervjuade. Trost (1997) i Stukát (2005: 62) skriver att när det väljs ut ett antal intressanta variabler som borde ha betydelse för svaret kallas det att det görs ett strategiskt urval. Till exempel kan ålder och utbildningsnivå ha betydelse för hur de svarar och då görs urvalet utifrån de variablerna. Trost (1997) fortsätter med att diskutera kring att denna typ av undersökningsgrupp inte är generaliserbar. Det viktigaste är att påvisa de mönstren, variationer och uppfattningar som den kvalitativa undersökningen visar.

För att garantera anonymiteten för de intervjuade har vi valt att kalla pedagogerna för pedagog 1, pedagog 2, pedagog 3, pedagog 4 och pedagog 5. Pedagog 1 jobbar inom åldersspannet förskoleklass till årskurs tre och har arbetat ungefär tolv på skolan, där vi gjorde vår undersökning. Pedagog 2 jobbar inom åldersspannet årskurs fyra till årskurs sex och har endast arbetat cirka två år på skolan. Pedagog 3 jobbar inom åldersspannet förskoleklass till årskurs tre och har arbetat omkring åtta år på skolan. Pedagog 4 jobbar inom åldersspannet årskurs fyra till årskurs sex och har jobbat ungefär fyra år på skolan. Pedagog 5 jobbar inom åldersspannet förskoleklass till årskurs tre och har arbetat cirka fem år på skolan.

6.2.3 Bortfall

Enkäten delades ut till 35 pedagoger inom åldersspannet förskoleklass upp till år sex. 15 pedagoger har valt att inte svara på vår enkätundersökning. Det stora bortfallet kan eventuellt förklaras utifrån att distribueringen av enkäterna inte gjordes av oss personligen. Stukát (2005:47) skriver om vikten av att helst dela ut enkäter personligen för att få en högre svarsfrekvens. Han menar också att man vid detta tillfälle ges möjlighet att både presentera de som skall göra undersökningen och syftet med den. Då det inte fanns något bra tillfälle att göra på detta sätt, kan det vara en bidragande orsak till bortfallet. Det var även bortfall i form av obesvarade frågor. Fem pedagoger hade inte besvarat massagekompis, fyra hade inte besvarat sociala aktiviteter i skogen och en hade ej svarat på elevråd (se bilaga 2). Dessa besvarades ej eftersom pedagogerna inte hade arbetat med de områdena. Stukát (2005: 64-65) menar att det finns ett externt bortfall och ett internt bortfall. Det externa är det bortfall som sker vid urvalet av personer där till exempel vissa inte kan nås på grund av sjukdom eller att de vägrar vara med i undersökningen. Det interna innebär att när väl urvalet gjorts kan det bli en del bortfall genom att inte alla besvarar alla frågor.

Vi hade som avsikt att intervjua sex pedagoger, tre som arbetade inom åldersspannet förskoleklass till årskurs tre och tre som arbetade inom åldersspannet årskurs fyra till årskurs sex. Vi intervjuade fem pedagoger, då en pedagog ställde in på grund av sjukdom.

6.3 Procedur

Här följer en beskrivning av vårt tillvägagångssätt av dels distribuering av enkäten och dels proceduren vid våra intervjuer.

6.3.1 Enkät

Vi valde att distribuera enkäten genom att mejla den till rektorn på skolan, som sedan skulle distribuera enkäten vidare till pedagogerna. Enkäterna delades därefter ut under två dagar. Vi postade även frankerade svarskuvert till rektorn som skulle dela ut dessa till pedagogerna. Detta tillvägagångssätt gjorde vi för att kunna minimera bortfallet. På enkäten hade vi angett att enkäterna skulle vara oss tillhanda inom fem dagar. Då det hade gått ytterligare tre dagar skickades via mejl, ut en påminnelse till samtliga pedagoger om att vi önskade att få in svaren så fort som möjligt. Detta gjorde vi i syfte för att minimera bortfallet.

6.3.2 Intervju

Vi åkte till skolan för att kunna boka in intervjutider med pedagogerna, då vi ansåg att det var ett bra tillfälle till att både presentera oss själva och avsikten med intervjun. Johansson m fl (2006:44) menar att innan man påbörjar intervjuerna bör man informera intervjupersonerna, om att resultaten kommer att redovisas på så vis att det inte skall gå att identifiera vem som sagt vad. Således använde vi oss av detta tillvägagångssätt.

Vi valde att göra intervjuerna på den undersökta skolan, och vardera intervju tog ca 30 minuter. Platsen valdes för att miljön skulle vara så trygg och ostörd som möjligt för både de intervjuade och oss. Enligt Stukát (2005: 40) ska miljön vid intervjusituationerna vara trygg och ostörd för den intervjuade och intervjuaren. Att uppsöka den intervjuades arbetsplats och göra intervjun där, är ett tillvägagångssätt, menar Stukát (s.40). Vi valde att använda oss av bandspelare vid intervjuerna för att fokus skulle kunna förbli på de intervjuade och vi på så sätt skulle kunna ställa följdfrågor. Transkriberingen gjordes ordagrant och samma dag för att all information skulle var så aktuell som möjligt. På detta sätt minns man otydligheter och olika uttryck bättre, än om man väntar med transkriberingen. Stukát (2005: 39) säger att oftast vid halvstrukturerade intervjuer registreras intervju svaren med hjälp av bandspelare. Materialet skrivs sedan ut i sin helhet, inkluderande skratt, pauser etc.

Vi har även haft ett par träffar med delar av Trygghetsteamet, för att få information kring deras arbete. Vi förde anteckningar, som vi använt delar av i vår uppsats. Ett par telefonintervjuer har gjorts med två personer, där en har fungerat som handledare åt Trygghetsteamet och en ingår i teamet, men är anställd av Göteborgs stad. Dessa intervjuer har gjorts över högtalartelefon och anteckningar fördes löpande under samtalet.

6.4 Etiska överväganden

Det är viktigt att tänka på de etiska aspekterna vid en forskningsundersökning. Vi har använt oss av Vetenskapsrådets (2007:6-14) forskningsetiska principer. Det första är informationskravet där de som påverkas av studien ska informeras om dess syfte. Det andra är samtyckeskravet där de som medverkar har rätt att själva bestämma om de vill vara med eller inte. Det tredje är konfidentialitetskravet där de medverkandes anonymitet inte får avslöjas, personliga uppgifter ska förvaras på ett sådant sätt att ingen obehörig kan ta del av dem. Det sista är nyttjandekravet där de uppgifter som har samlats in endast får användas till forskningsändamål. De intervjuade och även de som besvarade enkäten fick information om att resultaten skulle behandlas anonymt. De intervjuade fick även erbjudande om att få en kopia av undersökningen när den var slutförd, vilket alla ville. För att även enkäterna skulle kunna behandlas anonymt fick var och en av de berörda ett frankerat kuvert som de skickade iväg sin besvarade enkät i till oss. Enligt Stukát (2005:47) är en enkät anonym när de svarandes namn inte ens är känt för forskaren.

6.5 Analysarbetet

I detta avsnitt beskriver vi hur vi har analyserat våra inkomna svar från enkäten och våra genomförda intervjuer.

6.5.1 Enkät

Då varje fråga hade fem svarsalternativ, multiplicerade vi antal svarande med antal rader/fråga. Därefter räknade vi ut andelen svar/alternativ och fråga i procent. Slutligen omvandlade vi dessa procent till hela personer. Resultaten från enkäterna sammanställdes sedan i diagram, där varje diagram visar den totala svarsfrekvensen på en fråga. På motsvarande sätt gjorde vi för att redovisa svar per arbetssätt hos eleven, pedagogen och skolan i helhet. Dessa visas i bilagorna två, tre och fyra och används i resultatenanalys av enkätdata, som en djupare förklaring till hur kunskapen har överförts till pedagogen respektive eleven. Detta också för att se vilka områden som har utvecklats på skolan. Enligt Stukát (2005:72) är en sammanfattning av sina resultat i en figur ett effektivt sätt att presentera det framkomna resultatet på. Dock ska inte alltför mycket information finnas på en och samma tabell för att underlätta vid avläsning av tabellen.

6.5.2 Intervju

Efter att intervjuerna var gjorda skrevs de ut i sin helhet, detta gjordes under samma dag. Intervjuerna lästes sedan flera gånger för att hitta skillnader och likheter bland de intervjuades svar. Stukát (2005:33-34) menar att analysen sker stegvis, först genom att materialet läses igenom upprepade gånger, för att kunna hitta likheter och skillnader mellan informanternas svar. Svaren kategoriseras sedan efter de mönster som framkommer i svaren. ”Resultatet brukar bli att man finner ett antal kvalitativt åtskilda uppfattningar eller sätt att tänka” (s.34).

Efter genomgång av materialet delades resultatet in i olika kategorier som utgick ifrån våra intervjufrågor, underrubriker gjordes utifrån svarens karaktär. Under analysens gång kan det finnas en tendens till att de egna uppfattningarna och åsikterna vävs in i analysen, menar Johansson m fl (2006:47). Vi var medvetna om detta under analysarbetets gång och våra egna åsikter och uppfattningar fick läggas åt sidan.

6.6 Avgränsningar

Vi har valt att endast använda oss av pedagogernas åsikter och tankar om deras ökade kunskaper i och med skolutvecklingsarbetet. Vi är medvetna om att då vi inte har med elevernas åsikter och tankar ser vi endast på skolutvecklingsarbetet utifrån pedagogernas synvinkel.

6.7 Reliabilitet

Stukát (2005:125) menar att reliabilitet mäter hur tillförlitligt mätinstrumentet som användas vid undersökningen är på att mäta. Han säger också att några reliabilitetsbrister är att det kan förekomma feltolkning av frågor och svar hos både den intervjuade och intervjuaren. Likaså kan yttre störningar och även dagsformen hos både intervjuaren och respondenten variera och påverkar då reliabiliteten. Johansson m fl (2006:108) anser att mätinstrumentets noggrannhet är av vikt. Enkäter, intervjuer och observationer är olika instrument för att mäta uppfattningar och beteenden, och om dessa instrument har hög noggrannhet får man samma resultat vid upprepade mätningar. Men reliabiliteten är aldrig perfekt, enligt dem.

6.7.1 Enkät

Avseende enkätfrågors reliabilitet, menar Johanson m fl (2006:108) att osäkerhetsfaktorer kan vara oklara frågor, men även slarv vid ifyllandet av enkäten påverkar reliabiliteten. Frågorna kan även tolkas på olika sätt av dem som besvarar den, vilket också påverkar reliabiliteten. Vi har sammanställt frågor som vi anser besvarar våra frågeställningar i syftet. Det uppstod dock en felskrivning i fråga fyra. Det har framkommit att det skulle vara ”Trygghetskompis” istället för ”Tysthetskompis”. Vi fick trots denna felskrivning en del svar på denna del i fråga fyra. För att få ett så tillförlitligt resultat som möjligt, har vi exkluderat arbetssättet ”Tysthetskompis” i vår resultatanalys av enkätdata.

Enkäterna besvarades dock bara av drygt hälften av pedagogerna. Resultatet skulle således ha kunnat bli annorlunda om vi hade haft högre svarsfrekvens.

6.7.2 Intervju

Vi är medvetna om att även om grundfrågorna är lika vid intervjuerna, kan följdfrågorna och de efterföljande diskussionerna te sig annorlunda. Detta beroende på dels att vi är två som intervjuar och har olika förståelse för det som skall undersökas, dels beroende på att frågorna kan tolkas olika av de intervjuade. Även vi intervjuare kan ställa olika följdfrågor som gör att intervjuerna tar olika riktningar. Då de intervjuade först hade besvarat vår enkät, visste de till viss del vad vi skulle fråga om. Några av de intervjuade förstod dock inte riktigt innebörden av skolutvecklingsarbete och att Trygghetsteamet är en utvecklingsgrupp som arbetar med skolutvecklingsarbetet på skolan. Vi fick således förtydliga detta, så att frågorna vi ställde blev riktigt tolkade. Men vi är dock medvetna om att denna faktor påverkar tillförlitligheten i någon grad. Enligt Johansson m fl (2006:44,47) är svårigheterna vid intervju att få uttömmande svar ifrån den intervjuade och att svaren verkligen speglar dennes erfarenheter och inställningar. Likaså är det stor sannolikhet att intervjuaren påverkar den intervjuade genom att uttrycka sina förväntningar och värderingar. Vi försökte således att förhålla oss så neutrala som möjligt vid intervjutillfället och vi undvek att ställa några ledande frågor som kunde vinkla svaren åt den ena eller det andra hållet.

6.8 Validitet

Med validitet menas om man mäter det som man avser att mäta, dvs giltighet. Han menar också att för att undvika oärliga svar vid intervjuer bör man försöka skapa en förtroendefull situation (Stukat 2005:125,128).

6.8.1 Enkät

Avseende validiteten i våra enkäter så använder vi begreppen delaktighet och påverkan, som kan ha tolkats lite olika av respondenterna, vilket vi är medvetna om. Enligt Johansson m fl (2006:108) så innebär begreppsvaliditet att man är medveten om att de begrepp som används, kanske inte tolkas på samma sätt av respondenterna. Innehållsvaliditet definieras som, ifall resultaten täcker hela det område man avsåg att undersöka. (s.108) Vi anser att våra enkätfrågor besvarar delvis våra frågeställningar i syftet.

6.8.2 Intervju

Vid våra intervjuer valde vi att ha en inledande fråga som var lite mer allmän, då vår avsikt var att den intervjuade skulle känna sig bekväm och mer avslappnad. Vi var också noga med att informera om syftet med intervjun och tror således att de svar vi har fått är uppriktiga och därför har hög validitet.

6.9 Generaliserbarhet

Att veta vem resultaten gäller för och om de går att generalisera bör man också resonera kring, enligt Stukát (2005:129). Faktorer som påverkar generaliserbarheten är urvalet, undersökningsgrupp och bortfall, menar han (s.129). Vår undersökning påvisar vilka uppfattningar och åsikter som pedagogerna på en viss skola har om specifika arbetssätt, som finns på deras skola och huruvida de har fått ökade kunskaper genom dessa. Det är svårt att generalisera våra resultat då vår undersökningsgrupp är så liten. Vi menar att våra resultat gäller främst på den undersökta skolan. Dock menar vi att vissa resonemang vi för i vår slutdiskussion gäller mer generellt.

7. Resultat

I detta kapitel redovisar vi resultatet av analysen av såväl enkätundersökning som intervjudata. Inledningsvis presenteras resultatet av den kvantitativa analysen av enkätdata och därefter resultatet av analysen av intervjudata.

7.1 Resultat av analys av enkätdata

Resultaten av bearbetningen av den kvantitativa enkätundersökningen presenteras utifrån de frågor som ingick i enkäten och som är utgångspunkten i studiens syfte och frågeställningar.

Fråga 1. I vilken grad anser du att har haft delaktighet i skolans utvecklingsarbete?

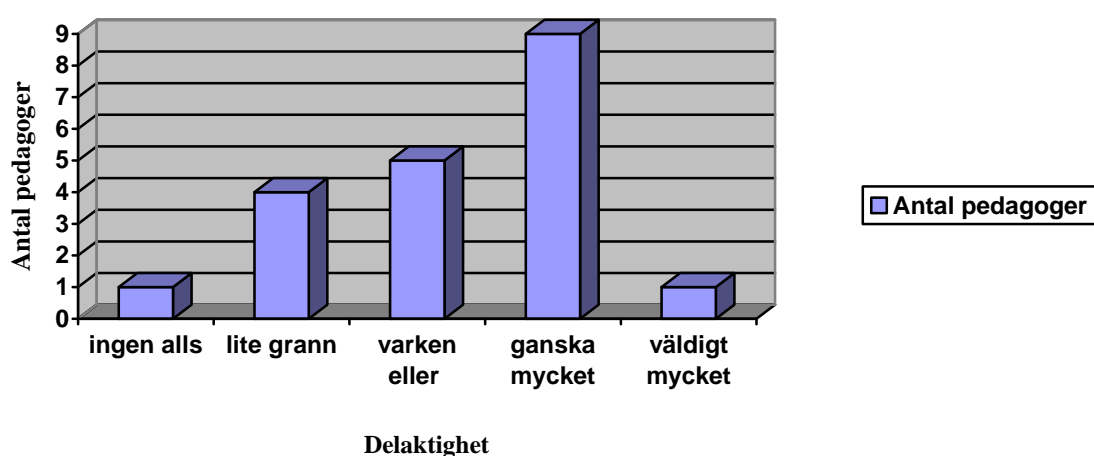


Diagram 1. pedagogernas delaktighet i skolutvecklingsarbetet.

På frågan om pedagogerna anser att de haft delaktighet i skolans utvecklingsarbete svarar hälften (10 av 20) att de har haft ganska mycket eller väldigt mycket delaktighet och hälften tycker att de inte haft så mycket eller ingen delaktighet alls.

Fråga 2. I vilken grad anser du att har fått vara med och påverka skolans utvecklingsarbete?

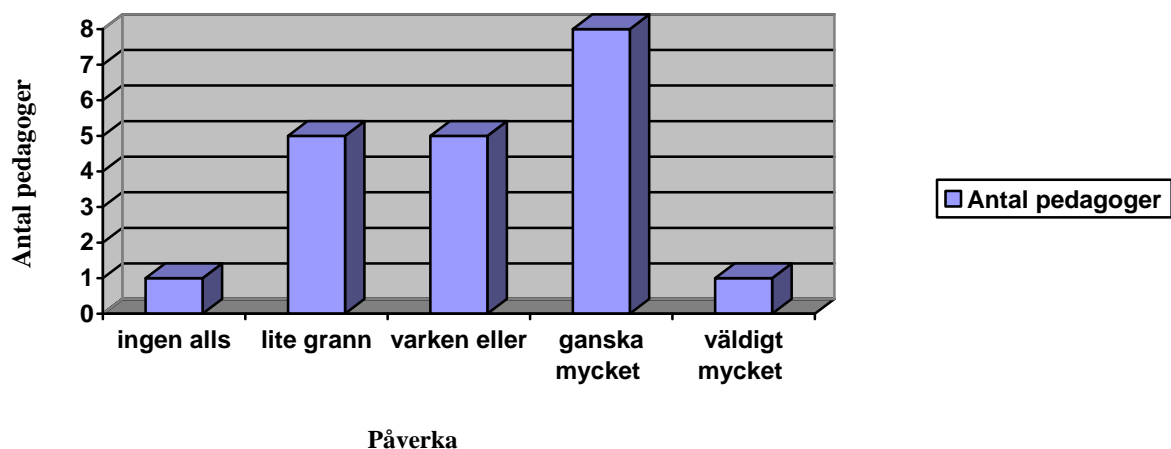


Diagram 2. Pedagogernas möjlighet till att påverka skolutvecklingsarbetet.

På den här frågan anser knappt hälften (9 stycken) av respondenterna att de fått vara med och påverka ganska mycket/våldigt mycket. Diagrammet visar även det motsatta förhållandet, det vill säga att 6 pedagoger anser att de i liten grad/ingen grad alls, fått vara med och påverka skolutvecklingsarbetet och resterande anser att de bara kunnat påverka lite grann, eller varken lite eller mycket.

Fråga 3. I vilken grad anser du att skolans utvecklingsarbete har gett dig ökad kunskap i det förebyggande arbetet mot mobbning?

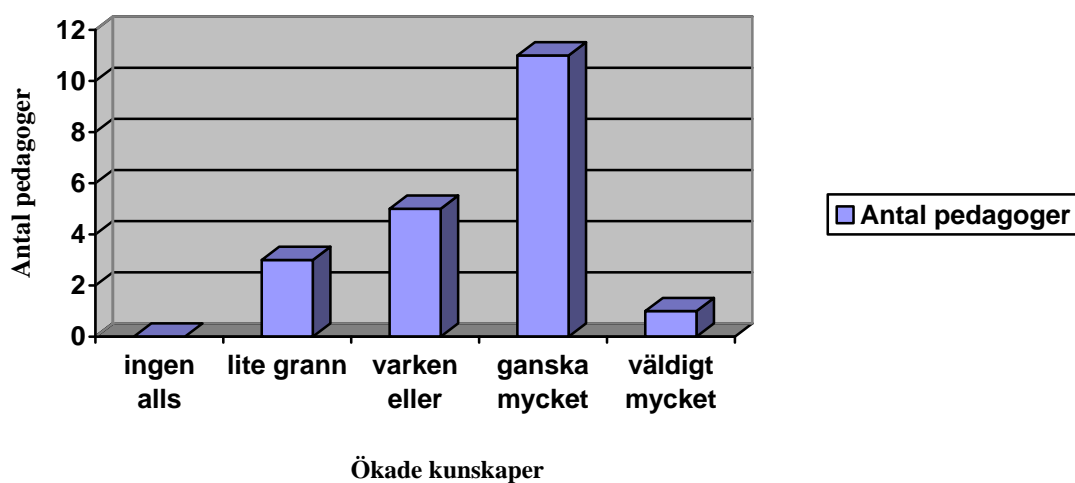


Diagram 3. Pedagogernas ökade kunskaper totalt genom skolutvecklingsarbetet.

Som man kan utläsa av diagrammet så anser drygt hälften av pedagogerna (12 av 20) att de har skaffat sig ganska mycket eller väldigt mycket mer ökade kunskaper. Resten av de svarande tyckte dock att de endast fått lite ökade kunskaper/varken lite eller ganska mycket ökade kunskaper.

När man studerar var den ökade kunskapen består av (se bilaga 3), så framträder det att 15 (av 20) anser att de fått ganska/våldigt mycket ökade kunskaper genom "litteratur". Samma frekvens ser vi gällande "förhållningssätt". Nästa del i rangordningen är "Olweus diskussionsgrupper" och "bemötande", där 14 pedagoger uppger att det ger dem mest kunskap. Däremot anger 12 pedagoger att "APT" ger dem ingen alls/lite grann eller varken lite eller ganska mycket kunskap. Vid "föreläsningar" och "samspelsregler" är åsikterna ganska jämt fördelade där hälften uppger att de får nästan ingen ökad kunskap alls, och hälften upplever att de får ganska mycket ökade kunskaper.

Fråga 4. I vilken grad anser du att skolans utvecklingsarbete har gett eleverna ökad kunskap i det förebyggande arbete mot mobbning?

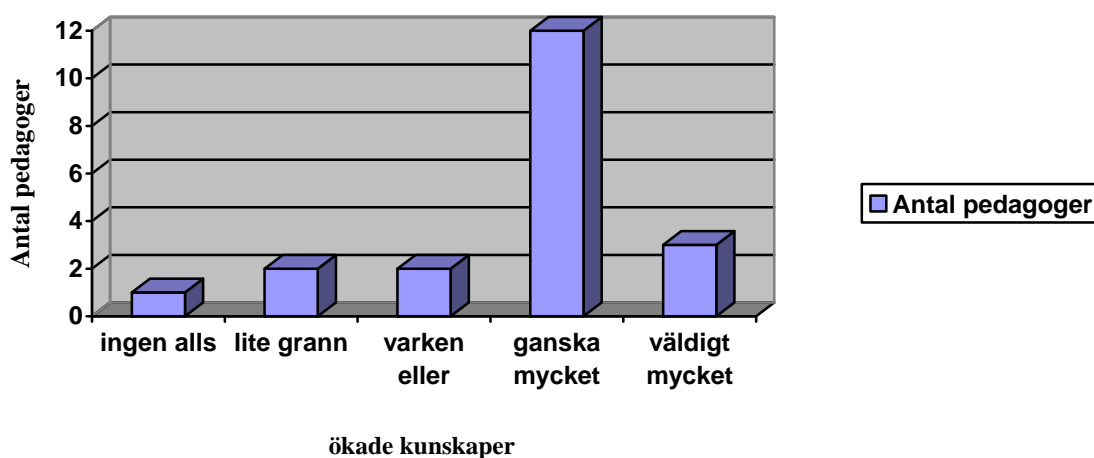


Diagram 4. Pedagogerna om elevernas ökade kunskaper.

Flertalet av pedagogerna tycker att eleverna har skaffat sig mycket ökade kunskaper genom skolutvecklingsarbetet kring mobbning. Majoriteten anser att eleverna har förvärvat ganska mycket eller till och med väldigt mycket mer kunskaper. 1 pedagog anser att skolutvecklingsarbetet inte har gett någon ökad kunskap alls hos eleverna. Likaså anser 4 respondenter att elevernas kunskaper enbart har ökat lite grann, eller varken lite grann eller ganska mycket.

I bilaga 2 kan man se att alla respondenter anser att delen ”livskunskap” ger ganska mycket/våldigt mycket ökade kunskaper hos eleven. Stor andel av pedagogerna, 18 stycken, anser att eleverna får ganska mycket/våldigt mycket ökade kunskaper via ”ordnings-och klassrumsregler”. Flertalet pedagoger anser att eleverna har skaffat sig mycket ökade kunskaper genom ”faddergrupper”. Svarsfrekvensen är bara 16 stycken avseende ”sociala aktiviteter i skogen”, men majoriteten av de svarande upplever att det ger ganska mycket eller väldigt mycket ökade kunskaper. Likaså är svarsfrekvensen enbart 15 stycken avseende ”massagekompis”, där en klar majoritet tycker att det ger mycket kunskap. Momentet ”elevråd” är jämnt fördelat bland dem som anser att det ger lite, eller varken lite eller ganska mycket kunskaper, och de som uppger att det ger ganska mycket ökade kunskaper.

Fråga 5. I vilken grad anser du att skolans arbete mot mobbning har utvecklats i och med skolutvecklingsarbetet?



Diagram 5. Pedagogerna om skolan utvecklats i det förebyggande arbetet mot mobbning

Fler än hälften av pedagogerna anser att skolans arbete mot mobbning har utvecklats ganska mycket eller väldigt mycket genom skolutvecklingsarbetet. Emellertid anger fem stycken att det varken har utvecklats lite eller ganska mycket och två uppger att det inte utvecklats alls eller endast lite grann.

Av bilaga 4 kan man utläsa att 18 av 20 anser att SET- modellen har utvecklat skolans arbete ganska mycket eller väldigt mycket. Likaså är momenten ”handlingsplaner”, ”händelserapport” och ”Olweusmodellen” något som fler än hälften anser har utvecklat skolans arbete i ganska stor eller mycket stor grad. Åsikterna är ganska jämnt fördelade avseende rastvårdskap, där ena hälften anser att skolan har utvecklats i ganska stor grad eller väldigt stor grad. Andra hälften av respondenterna menar att skolans arbete inte har utvecklats alls, eller varken i lite eller i ganska stor grad har utvecklats.

Tabell 1. Pedagogernas delaktighet och möjlighet till att påverka skolutvecklingsarbetet totalt sett, ställt i relation till deras ökade kunskaper. Resultaten anges i absoluta tal n, (antal pedagoger).

| Kategori: | Delaktighet n | Påverkan n | Ökade kunskaper n |
|----------------------------------|------------------|---------------|----------------------|
| Ingen alls /lite grann | 5 | 6 | 3 |
| varken eller | 5 | 5 | 5 |
| Ganska mycket/ Väldigt mycket | 10 | 9 | 12 |
| Summa: | 20 | 20 | 20 |

Som man kan utläsa från tabellen, avseende delaktighet och påverkan, så är pedagogernas åsikter mycket lika. Då vi tittar på ökade kunskaper skiljer sig antalet något åt. Det är värt att notera att det är 3 pedagoger fler som uppger att de har fått ganska eller väldigt mycket mer kunskaper, än de som upplever att de har fått vara med och påverka skolutvecklingsarbetet i hög grad. Det omvända förhållandet kan utläsas då det är bara 3 pedagoger som uppger att

de fått ingen eller i liten grad ökade kunskaper, mot 5 pedagoger avseende delaktighet och 6 avseende påverkan.

7.2 Sammanfattande resultat av analys av enkätdata

Avseende delaktighet i skolans utvecklingsarbete är åsikterna vitt åtskilda där, å ena sidan, cirka hälften av pedagogerna anser att de har haft ganska stor delaktighet i skolans utvecklingsarbete, men å andra sidan anser hälften det motsatta. Fördelningen ser i stort sett likadan ut vad gäller pedagogernas möjlighet till att kunna påverka skolutvecklingsarbetet.

Drygt hälften anser att de har skaffat sig ganska mycket eller väldigt mycket ökade kunskaper och då främst genom momenten litteratur och förhållningssätt, tätt följt av Olweus diskussionsgrupper och bemötande. APT är det moment som pedagogerna uppger ger dem minst ökade kunskaper inom skolutvecklingsarbetet. Avseende elevernas ökade kunskaper, så anser majoriteten av pedagogerna att eleverna har skaffat sig mycket ökade kunskaper. Alla respondenter svarar enhälligt att momentet livskunskap, är det som ger eleven mest ökade kunskaper kring det förebyggande arbetet kring mobbning. Likaså anser många pedagoger att ordnings- och klassrumsregler ger eleverna mycket ökade kunskaper.

Pedagogerna anser att SET-modellen har utvecklats ganska mycket eller väldigt mycket i och med skolans utvecklingsarbete. Likaså händelserapporter och Olweusmodellen har utvecklats ganska mycket, menar pedagogerna.

7.3 Resultat av analys av intervjudata

Resultatet av den kvalitativa analysen av intervjuerna presenteras i fem tematiska kategorier med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar. Ett tema handlar om vad skolutvecklingsarbetet har inneburit för pedagogerna. Det andra temat handlar om utvecklingsarbetet inneburit ökade kunskaper hos pedagogerna. Det tredje temat belyser delaktighet och påverkan av skolutvecklingsarbetet hos pedagogerna. Det fjärde temat exemplifierar vad utvecklingsarbetet har haft för betydelse för eleven enligt pedagogerna och det sista temat handlar om pedagogernas syn på det fortsatta skolutvecklingsarbetet. Citaten i texten ger en antydning om hur tolkningen är gjord.

7.3.1 Pedagogerna om skolutvecklingsarbetet och dess viktigaste funktioner och hur det har fungerat

Vad Trygghetsteamet egentligen arbetar med och vilken funktion de har till de övriga pedagogerna på skolan, den informationen har nått ut till en del av pedagogerna medan andra inte vet så mycket om det.

7.3.1.1 Trygghetsteamet som pedagogiskt stöd för pedagogerna

Att Trygghetsteamet är en grupp där man kan söka hjälp vid konfliktsituationer som är för svårhanterliga för att lösa själv eller inom arbetslaget, är inte något som alla pedagoger vet om. För dem är teamet något som de vet existerar men de vet egentligen inte hur de själva kan använda Trygghetsteamet eller att de ens själva kan använda det vid konfliktlösningar för att få tips och metoder för att lösa dem. Pedagogerna känner en oklarhet i vad Trygghetsteamet egentligen gör, och vad de som pedagoger har för hjälp av dem.

Jag har inte uppfattat Trygghetsteamet som en sån, dit kan man gå som en bank och hämta kunskapen, eller att det är en grupp så utan Trygghetsteamet finns men det känns inte som dit går man om man har funderingar och så. Jag vet inte om de jobbar så det kanske de gör. Jag har inte uppfattat det så! Ska jag vara ärlig vet jag inte vilka som är med ens. Det har skett en liten förändring. Trygghetsteamet för mig är någon, är faktiskt en lite flummig grupp. Jag ska inte säga flummig grupp, men jag har ingen riktig kläm på hur man kan använda den och vilken funktion den har egentligen. (pedagog 5)

Andra pedagoger säger motsatsen och att informationen kring vilken funktion Trygghetsteamet har och vad de gör har varit tydlig. Pedagogerna vet om att de kan vända sig dit om de behöver hjälp, råd eller tips. De menar att Trygghetsteamet är en grupp där kunskapen kring konflikthantering finns samlad, och pedagogerna vet att de kan vända sig dit om de har problem med att lösa konflikter för att få verktyg som kan hjälpa dem i deras konfliktlösningsstrategier.

... jämföra det med en pyramid nästan, att längst ner är vi lärare och vi löser ju väldigt många konflikter, dem flesta löser ju vi tillsammans, eller löser man som lärare SJÄLV. Det sker ju väldigt många konflikter på en skola. Är det så att det är en konflikt som är jobbig, jag känner att jag inte klarar av den själv, då tar jag upp den med mina närmaste kollegor. Känner jag att vi inte löser den ändå, då lyfter jag den i arbetslaget. Känner jag att vi inte klarar av den då heller, då tar jag upp det i Trygghetsteamet. (pedagog 2)

Att veta att Trygghetsteamet existerar och ha vetskapen i att om jag som pedagog har svårigheter med att lösa en konfliktsituation, kan vända mig dit och få verktyg, tips och idéer, ger pedagogerna en trygghet. Vetskapen om att det finns en grupp som har samlad kunskap kring det förebyggande arbetet mot mobbning ger en större trygghet, än om kunskapen är utspridd och ingen av pedagogerna vet riktigt vart de ska vända sig för att få den hjälp de behöver vid en konfliktsituation.

Jag tycker det är bra att det blivit en grupp istället för att det flyter runt. Då har man ju personer som man kan vända sig till direkt om man har några frågor. (pedagog 4)

Både trygghet i organisationen och ny information till oss ger dom oss. Trygghetsteamet presenterar om det kommer något nytt, dom har ju varit på kurser också. Dom presenterar sånt för oss också. Så det är ju inte så att de sitter och jobbar i det här lilla rummet själva och inte kommer ut med någonting. Det gör dom inte, men jag tror ändå att de kan bli tydligare. (pedagog 3)

Trygghetsteamet är inte ett sådant team som fysiskt hjälper till vid konfliktsituationer, utan det är ett team som pedagogerna vänder sig till om de behöver råd, tips och idéer för att kunna lösa sin konflikt. Detta anges både som något negativt och som något positivt av pedagogerna. Positivt i den bemärkelsen att pedagogerna känner en trygghet i att kunna vända sig till Trygghetsteamet om de skulle behöva deras hjälp. Den negativa sidan är att vid vissa konflikter kan det vara så infekterat mellan eleven och pedagogen, att det är svårt för pedagogen att själv kunna lösa konflikten. I de situationerna skulle det vara positivt om någon objektiv kunde komma in och stötta och vara en mellanhand mellan pedagog och elev.

... trygghetsteamet är inte så att det går in direkt och löser konflikter utan Trygghetsteamet är någonting som mer ger råd. Nu har jag den här konflikten i min grupp till exempel, skulle ni kunna ge mig några råd på hur jag skulle kunna lösa det här. (pedagog 2)

... jag tycker att det här är en bra gång och jag tycker att det känna skönt att veta att om jag inte klarar av det själv så finns det någon som kan ge mig tips och råd och hjälpa mig. Jag känner mig nöjd med det, det gör mig trygg att veta att jag kan få hjälp om jag behöver det. (pedagog 2)

7.3.2 Pedagogerna om ökade kunskaper

Pedagogerna menar att man länge arbetat med olika sätt att förebygga mobbning och konflikter på skolan och att det är en fördjupad teoretisk och praktisk kunskap som de känner att skolutvecklingsarbetet gett dem.

7.3.2.1 Teoretiska kunskaper vävs samman med praktiska kunskaper

En del menar också att Trygghetsteamet har lyft fram kunskapen på nytt, att det inte alltid är nya kunskaper som man fått, utan mer en teoretisk förståelse av det man redan kunde. Pedagogerna på skolan har påbörjat en utbildning i en ny metod som arbetar förebyggande mot mobbning, kallad Olweusmodellen. Alla pedagoger ingår i varsin diskussionsgrupp och de poängterar verkligen nyttan med dessa grupper. Där diskuteras ett kapitel åt gången utifrån forskaren Dan Olweus bok om mobbning, och som behandlar hur de ska kunna arbeta med eleverna på olika sätt. Det framgår att detta sätt upplevs som mycket givande av pedagogerna. På dessa gruppträffar diskuterar man ett specifikt ämne åt gången och alla kommer till tals och man utbyter erfarenheter och åsikter. Pedagogerna tycker att detta är ett bra forum till att kunna få ny kunskap och verktyg till att kunna hantera olika konfliktsituationer. I de här diskussionsgrupperna tar pedagogerna med sig konkreta konfliktsituationer som de själva har varit med om och en diskussion förs kring vilka verktyg som kan användas i de olika situationerna med utgångspunkt i Olweusmodellen.

... nej, men jag känner väl nu när vi har börjat jobba med Olweus, då diskuterar vi ju mycket i gruppen, olika händelser till exempel då konfliktlösningar och sånt, hur man kan göra. Och det tycker jag ger väldigt mycket. Jaha, så tyckte du, men det kanske var en bra lösning och då kan jag prova den nästa gång. Där tycker jag att man ger varandra mycket för då är vi ju ute i verkligheten och det här har verkligen hänt. Gjorde jag rätt eller skulle jag ha kunnat gjort på något annat sätt... (pedagog 1)

Sedan träffas vi ju i de här grupperna och diskuterar kapitel ur boken. Varannan vecka träffas vi i olika grupper och då har vi den boken och så läser vi kapitel och ser på filmer och pratar. (pedagog 5)

Bland några pedagoger framkom det dock att de inte anser att de fått några större ökade teoretiska eller praktiska kunskaper sedan Trygghetsteamet infördes. Det är också önskvärt att Trygghetsteamet skulle bli tydligare med vad de gör för det framgår inte alltid, menar pedagogerna. Därför är det svårt för dem att säga vad de egentligen har fått för ökade kunskaper, enligt pedagogerna.

Nej, det tror jag inte. Det är hemskt att säga att de (Trygghetsteamet) inte har tillfört något. Vad jag har fattat det som så har de inte jobbat så att de går ut och informerar oss så mycket, men fadderverksamheten har nog kommit ifrån dem i och för sig. (pedagog 2)

Det är ju svårt att säga. Men sen så har ju dom också berättat jättebra saker som kanske inte alla vet om, eller som inte jag visste om och så där. (pedagog 3)

Jag tror ju att för att man ska se deras arbete så tror jag dom ska, dom måste bli tydligare vad dom gör annars blir det en liten grupp som lever ett eget litet liv. Dom är jätte duktiga, de sitter där kan jätte mycket om det här. Men det får inte stanna där utan måste komma ut. Där måste de bli tydligare vad dom gör, för att jag ska ta till mig det. Dom vet ju vad dom pratar om, men dom måste bli oerhört mycket tydligare för att jag ska ta till mig samma sak. Vara tydliga både med budskapet och att det är dom som gör det. Så att man ser det, annars glömmar man bort det i allt annat, alla annan information man får. (pedagog 1)

Det framkom under våra intervjuer att några pedagoger känner att de har fått ökade praktiska kunskaper i form av att man fått nya metoder och verktyg att använda sig av vid konflikt- och eller mobbningssituationer. Dessa praktiska kunskaper tillämpar de i situationer som uppstår med eleverna. Till följd av detta känner pedagogerna att de kan hantera uppkomna situationer själva och inte alltid behöver vända sig till någon kollega för att be om hjälp.

Jag har fått ett nytt tillvägagångssätt för att hantera mobbing, med tips och idéer. (pedagog 5)

SET – utbildning har vi också haft, det har varit bra. Mycket praktiska tips och råd hur man kan göra med barnen. Handfasta övningar som man ska göra med barnen. (pedagog 1)

Men det framkom också att ett par inte tyckte att de inte fått eller inte visste om de fått några ökade kunskaper.

Jo men det är klart det får vi ju, vi jobbar ju med sådant hela tiden för att utveckla tryggheten. Jag vet faktiskt inte. Jag har faktiskt inget bra svar på den frågan. (pedagog 2)

7.3.3 Pedagogerna om delaktighet och påverkan av skolutvecklingsarbetet

På frågan om möjlighet till delaktighet och att kunna påverka skolutvecklingsarbetet går pedagogernas åsikter vitt isär. Å ena sidan menar några att de inte alls fått vara delaktiga eller kunnat påverka skolutvecklingsarbetet, å andra sidan menar andra att de är med och påverkar då de uttrycker sin åsikt. Många upplever dock att det ges för få tillfällen till detta. Man har möten eller informationsträffar så kallade Stor APT (storarbetsplatsträff) där alla pedagoger ifrån förskoleklass upp till årskurs sex träffas och dessa inträffar ett par gånger per termin. Då händer det även att Trygghetsteamet informerar om det är något nytt som framkommit.

Ja så det är svårt att nå ut liksom och ha dom här träffarna där man når alla, tycker jag. Det är svårt och man är olika, det enda vi har är några kvällskonferenser per termin och läsår som vi kan träffas allihopa. Där får vi ju information om Trygghetsteamet, att de får ha en punkt där de pratar till oss. (pedagog 1)

... så att alla får samma information. Det är där som jag tycker att det ger mest för att det blir alltid konstigt, man tolkar allt alltid lite olika, men för att det ska ge samma information så är det på en sådan träff då alla får höra samma sak. Annars är det alltid, man säger lite olika och man tolkar det på olika sätt ... (pedagog 1)

Men en pedagog upplever stor delaktighet då många ur Trygghetsteamet finns i närheten och på så vis finns det tillfällen att ställa frågor. Likaså är inställningen bland pedagogerna att det är upp till var och en att engagera sig och att göra sin stämma hörd, men att det varierar från person till person. Vidare är åsikten att Trygghetsteamet är en grupp som innehar mycket

kunskap, men några pedagoger upplever att de står utanför då de inte ingår i den. Som en följd av detta har de inte så mycket kontakt med Trygghetsteamet.

Delaktig har man ju varit lite väljer man ju själv hur delaktig man är när det kommer upp frågor och man säger sin åsikt eller inte. Sedan det här med delaktighet när dom väl kommer fram, ja då är jag delaktig. Jag är inte en sådan person som sitter och tigger utan har jag en åsikt så säger jag det vad jag tycker. Så där känner jag delaktighet men tycker ändå att dom kan bli tydligare med vad dom gör (pedagog 3)

Jag är ju inte med i den gruppen så då är jag ju inte det. /.../ aktiv är jag ju inte så, men jag är aktiv i dom sakerna vi sätter igång. (pedagog 4)

... själva personerna som sitter i det här Trygghetsteamet de har man inte så mycket kontakt med, så känner jag. (pedagog 1)

7.3.4 Pedagogerna om elevernas ökade kunskaper

Att eleverna har påverkats av det förebyggande arbetet mot mobbning är något som märks i klasserna, menar pedagogerna.

7.3.4.1 Ökad trygghet

Pedagogerna betonar att eleverna har blivit tryggare på så vis att de lättare kan uttrycka sina känslor, att de är tryggare i sig själva. Eleverna vågar berätta och samtala med de vuxna om olika frågor kring kränkningar och mobbning, enligt pedagogerna. Till följd av det upplever de som att eleverna har stor tillit till de vuxna på skolan. Skolan har som ledord *Alla barn-allas ansvar*, vilket innebär att alla anställda på skolan bär ansvar för alla elever, menar pedagogerna att det förutsätter ömsesidig respekt och att eleverna känner sig trygga i skolmiljön. Följden blir att de arbetar mycket med dessa delar.

Det står ju klassrumsregler också som vi jobbar med för att det ska bli ett lugnare och tryggt klimat och att dom vågar komma om det är någon som gör något mot dom så kommer dom till en. Det pratar vi om i kompisamtal och de vågar säga om det är något. Men jag tycker i alla fall hos oss att dom blivit tryggare och att dom vågar komma och säga till att dom känner sig eller funderar på /.../ så det tycker jag är ju bra att dom känner en trygghet att dom kommer till oss. (pedagog 1)

7.3.4.2 Verktyg till eleven

Pedagogerna arbetar på många olika sätt med eleverna kring mobbningsfrågor (de har Livskunskap, Kompissamtal, fadderverksamhet, social- och emotionell träning, klassrumsregler, rastvaktssystem och Olweusmodellen), och menar att eleverna lär sig bland annat att tala om, visa och känna igen olika känslor och även hur man är en bra kompis, för att förebygga kränkningar och mobbning. Eleverna kan också definiera vad mobbning är och på så vis förstå ifall de själva eller någon annan blir utsatt för en mobbningsliknande situation, menar pedagogerna.

Jo genom livskunskapen kan jag ju se det tydligt i min klass. Dom är ju väldigt duktiga på att uttrycka sina känslor, ta upp problem. Det tycker jag dom har utvecklats i. Ja, dom vågar uttrycka sina känslor och ta upp problem, vad de tycker och känner, vad som är rätt och fel. Just inom lekar att de vågar göra bort sig och så. Sedan vet jag ju inte hur det hade varit om vi inte hade haft det, men de har utvecklats mycket. (pedagog 4)

7.3.5 Pedagogerna om det fortsatta skolutvecklingsarbetet

Flera av pedagogerna är av åsikten att Trygghetsteamet borde föra fram tydligare information kring vad det är de arbetar med och vilken funktion de har, för de övriga pedagogerna på skolan. Även mer tydlig information kring vilka de områden som pedagogerna arbetar med, som är på direktiv ifrån Trygghetsteamet behövs, enligt pedagogerna.

7.3.5.1 Ökad tydlighet ifrån Trygghetsteamet

Då Trygghetsteamet inte är tydlig avseende deras syfte och mål med deras egen verksamhet, gör det att Trygghetsteamets idéer drunknar i allt det andra som pedagogerna arbetar med. Pedagogerna känner att olika områden går in i vartannat, och att all viktig information inte riktigt kommer fram, för att de har så många olika arbetsuppgifter. De önskar en ökad tydlighet från Trygghetsteamets sida och de menar att det ibland är svårt att veta när ett initiativ kommer från Trygghetsteamet och när det är initierat från stadsdelen.

Mer tydlighet, men det är det som är det svåra är när man ska få ut det, är att det blir så pass sällan. Återigen det är min åsikt att det drunknar lite i allt annat arbete det blir /.../ det kanske hade behövt ha en större del. Förstår du vad jag menar? (pedagog 3)

För Trygghetsteamet är det ju självklart vad dom jobbar med, det är det ju inte på samma sätt för oss. Vi är ju en del i det men vi är ändå utanför för vi är inte med i Trygghetsteamet (pedagog 5).

Några av pedagogerna tycker dock att informationen ifrån Trygghetsteamet har varit tydlig och förståelsen för vad teamet ska kunna hjälpa pedagogerna med har kommit fram på ett bra sätt. De har full inblick i att de kan ta hjälp av Trygghetsteamet vid konfliktsituationer, men inte hjälp i en grad att teamet går ut och löser konflikten åt pedagogen, utan i form av tips och råd.

... det har verkligen gått fram i alla fall. (pedagog 4)

Vad jag tycker är skönt är att till att börja med är det att vi har ju pratat mycket om hur organisationen ser ut och hur man ska göra om man får en konflikt i en grupp eller med personal eller vad det nu kan vara. (pedagog 2)

7.3.5.2 Fortsätta arbeta fördjupande

Den fortsatta utvecklingen kring det förebyggande arbetet mot mobbning skulle kunna vara, enligt några pedagoger, en fördjupning i de redan existerande arbetssätten i det förebyggande arbetet mot mobbning. Till exempel kunde arbetssättet livskunskap fördjupas genom att samtalen med eleverna mer handlar om vilka handlingar som utgör mobbning eller är kränkande.

Det blir liksom en stor grej av det här. Ser jag någonting så ska jag verkligen göra någonting. Det tror jag är jätteviktigt i det här arbetet. (pedagog 2)

Många av pedagogerna känner att de arbeten som redan pågår på skolan kring det förebyggande arbetet mot mobbning, varken borde utökas eller minskas. De områden som pedagogerna mest syftar till är livskunskap med eleverna, Olweusutbildningen, fadderverksamheten och rastvakter, områden som måste förankras hos pedagogerna innan nya arbetssätt tillkommer. Pedagogerna känner att de arbetsområden som finns på skolan i det

förebyggande arbetet mot mobbning behöver landa hos de själva, för att all kunskap och verktyg som finns i de olika delarna ska kunna praktiseras tillsammans med eleverna.

... vi håller ju på med massa grejer så man kan ju inte ta in ännu mer grejer. Man får ju snarare komma in i den fällan där man tycker att det funkar. Försöka utveckla det som man är i. (pedagog 5)

Det är bland annat den här grejen med Olweus att vi sitter i grupper och diskuterar olika kapitel i den här boken, händelser som vi ska ta upp själva då, det tycker jag är väldigt bra. (pedagog 1)

Jag tycker att man håller på som man gör nu, tycker jag är jättebra just med faddergrupperna, rastvaktsscheman men kanske lite grann att man har aktiva satser eller planerade med man har olika lekar och sånt kanske. (pedagog 4)

Att det förebyggande arbetet mot mobbning är en viktig del av pedagogernas dagliga arbete är alla pedagogerna eniga om. De menar att arbetet kring det här inte kan göras ofta nog. Detta arbete är det viktigaste de har i skolan och om inte gruppen fungerar ihop är det svårt att bedriva lektioner, utan att konflikter uppstår.

Det är ju väldigt viktigt det här, jag tycker ju att om man ska kunna vara på en skola så måste man ju känna sig trygg som elev, så klart. Och därför är ju det här stommen på byggnaden och du kan aldrig göra för mycket av det här arbetet utan det kan ju bara vara för lite egentligen. (pedagog 2)

Utvecklingsarbetet är ju så stort /.../ det är ju en jätteviktig bit, tycker jag. Jag menar funkar det inte i den biten så funkar det ju inte det andra heller. (pedagog 5)

7.4 Sammanfattande resultat av analys av intervjudata

Det framkommer av våra intervjuer, att några pedagoger anser att Trygghetsteamet ger dem pedagogiskt stöd i form av att teamet besitter en samlad kunskap. Det är tryggt att veta att de kan vända sig till Trygghetsteamet vid konfliktsituationer för att få råd och idéer, menar de. Andra menar det motsatta, och har inte klart för sig vilken funktion Trygghetsteamet egentligen har, och tycker att det finns en oklarhet i teamets uppgifter.

Då skolan länge arbetat förebyggande mot kränkande behandling och mot mobbning, så menar några att de inte har fått några ökade kunskaper kring detta ämne i och med införandet av Trygghetsteamet. Andra är mycket positiva och anser att de har fått nya metoder och verktyg att använda sig av vid konfliktlösning. Många menar också att de känner sig mer säkra i sin yrkesroll. Diskussionsgrupperna i och med skolans införande av Olweusmodellen hösten 2009, har varit mycket givande, menar flertalet av de intervjuade. Vid dessa gruppträffar diskuterar man bland annat verkliga händelser och utbyter erfarenheter och åsikter.

Om möjlighet till delaktighet och påverkan av utvecklingsarbetet är det mycket skilda åsikter. Ett par tycker inte att de varken är delaktiga eller påverkar utvecklingsarbetet, medan andra anser att de påverkar då de uttrycker sin åsikt. Alla är dock överens om att det ges för få tillfällen för detta.

Pedagogerna säger sig märka att utvecklingsarbetet ger eleverna bland annat ökad trygghet. Det märks på så vis att eleverna vid behov, ofta vänder sig till någon vuxen, menar pedagogerna. Likaså är de överens om att skolans olika sätt att arbeta, tränar eleverna i att visa och tolka känslor, både sina egna och andras. Vidare får eleverna ökade teoretiska kunskaper inom ämnet, anser pedagogerna.

Flertalet av de intervjuade anser att då de har många arbetsuppgifter, behöver Trygghetsteamet bli tydligare med sina syften och arbetsuppgifter. Även en önskad organisatorisk tydlighet är önskvärd, enligt några pedagoger. De menar att de ibland inte vet vilka beslut som initieras från Trygghetsteamet och vilka beslut som initieras från stadsdelen.

Arbetet kring att förebygga kränkande behandling och mobbning är en mycket viktig del i skolans verksamhet, anser pedagogerna. De är i stort sett nöjda med hur arbetet fungerar. Dock menar några, att då de arbetar med många olika delar samtidigt, är det viktigt att utgå från dessa och att inte ta in fler delar.

8. Diskussionsavsnitt

I detta avsnitt börjar vi med att reflektera kring uppvisade brister i vårt tillvägagångssätt av valda undersökningsmetoder. Därefter följer vår slutdiskussion, där vi kopplar ihop våra frågeställningar med erhållna resultat, relaterat till vad forskare skrivit i ämnet. Pedagogiska konsekvenser av resultatet kommer närmast, och avsnittet avslutas med tankar kring fortsatt forskning i ämnet.

8.1 Metodreflektion

I denna uppsats har vi valt att utgå ifrån pedagogernas åsikter kring skolutvecklingsarbetet. Då tidsrymden var alltför snäv valde vi att inte ha med elevernas åsikter i den empiriska undersökningen. Detta hade dock varit intressant att få ta del av och det hade även gett oss en mer rättvis bild över vilka ökade kunskaper eleverna fått. För att besvara frågan, i vilken grad och på vilket sätt eleverna har fått ökade kunskaper, har vi utgått från andrahandsinformation, dvs. pedagogerna. Likväl anser vi att då dessa träffar och arbetar dagligen med eleverna på skolan, är deras åsikter och slutsatser intressanta att ta del av. Vi är dock medvetna om att samma svar kanske inte hade framkommit om vi använt oss av förstahandsinformation.

I enkäten hade vi med variablerna ålder, kön, yrke, åldersspann, yrkesverksamma år och anställningsår på skolan. Vi hade initialt en föreställning om att använda oss av denna information vid sammanställningen av enkätsvaren. Men då det t ex endast är några få anställda män på skolan, där vi gör vår undersökning, valde vi, dels på grund av konfidentialitetskravet, att utesluta detta tillvägagångssätt. Således har vi inte haft för avsikt att undersöka sambandet mellan olika variabler, utan enbart se i hur stor grad respondenterna anser något.

Då vi fick ett relativt sett stort bortfall (20 inkomna svar av totalt 35), på vår enkät, tror vi att ett annat tillvägagångssätt avseende distribueringen hade varit lämpligt. Som vi redan nämnt i metodavsnittet, så menar Stukát (2005:47) att det säkraste sättet att få hög svarsfrekvens är att dela ut enkäten personligen. I ljuset av detta, så borde vi ha gjort på det sättet, dels för att presentera oss och vårt syfte med enkäten, samt att det blir ett personligt möte mellan de som genomför undersökningen och respondenterna. Detta, menar vi, hade troligen bidragit till en större andel besvarade enkäter.

Under våra intervjuer märkte vi att de intervjuade till en början inte riktigt förstod vad vi syftade på när vi talade om skolutvecklingsarbetet. Vi behövde förklara oss och det är möjligt att vi borde ha gjort ett par förintervjuer (Johansson m fl 2006:44) för att se om intervjufrågorna verkligen belyser frågeställningarna. Vi skulle samtidigt med bandinspelningen även ha fört anteckningar, då dessa ger naturliga pauser och som ger den intervjuade tid att tänka efter lite till. Det finns vid pauser annars en risk, att man som ovan intervjuare ställer nästa fråga, och på så vis avbryter den intervjuades tankebanor (s.45).

8.2 Slutdiskussion

Det övergripande syftet i denna uppsats är att studera i vilken utsträckning pedagogerna anser att de har varit delaktiga och kunnat påverka sitt eget lärande, men även deras syn på elevernas lärande, inom ramen för skolutvecklingsarbetet. Utifrån detta syfte har vi för avsikt att besvara följande frågor:

1. I vilken utsträckning och på vilket sätt, anser lärarna att de har haft delaktighet och möjlighet till påverkan i skolans utvecklingsarbete?

Scherp (2003:29) menar att en förutsättning för att känna sig delaktig i ett skolutvecklingsarbete är att det initieras utifrån verksamhetens behov. Det är lärarnas problem som utgör grunden för att starta upp ett skolutvecklingsarbete. På skolan där vi gjorde vår undersökning, har de arbetat länge med olika förebyggande metoder mot kränkande behandling och mot mobbning. Detta då det finns ett behov kring att arbeta med dessa frågor, och på så vis kunna ge alla elever en tryggare skolmiljö. Många pedagoger upplever därför att de är delaktiga och kan påverka utvecklingsarbetet, tror vi. Men våra resultat visar även att ungefär hälften av de tillfrågade anser att de inte är delaktiga eller kan påverka skolutvecklingsarbetet i någon större grad. Några pedagoger menar att de har kunnat påverka genom att de när tillfälle givits, till exempel i arbetsplatsträffarna, har kunnat framföra egna förslag kring vilka områden de tycker behöver utvecklas inom det förebyggande arbetet mot mobbning. Delaktigheten menar en del pedagoger att de får genom att de är aktiva i det dagliga förebyggande arbetet mot mobbning med eleverna. Ungefär hälften av pedagogerna menar dock att de inte tycker att de har någon delaktighet eller kan påverka det förebyggande arbetet mot mobbning. Detta till följd av att det är för få möten där det förebyggande arbetet mot mobbning diskuteras, menar pedagogerna. Delaktighet och påverkan kräver ett fungerande kommunikationssystem som fungerar åt båda hållen, enligt Blossing (2008). Carlström m fl (2006:49-80) påtalar likaså vikten av att förstå syftet bakom ett projekt, annars leder det till att pedagogerna blir oengagerade och inte känner delaktighet. Vi kan utifrån vår undersökning dra slutsatsen att många pedagoger anser att Trygghetsteamet brister i kommunikationen, eftersom pedagogerna anser bland annat att det ges för få tillfällen till att säga sin åsikt. Vidare menar en del också att Trygghetsteamet är alltför otydliga i framtoningen om den egna funktionen, vilka arbetsområden som initieras ifrån dem och vilka beslut som kommer från skolpolitikerna (bl a Olweusmodellen). Detta leder till, tror vi, att känslan av att kunna påverka och delta i skolutvecklingsarbetet minskar. Således är en ökad tydlighet ifrån Trygghetsteamet om vilken funktion som utvecklingsgruppen egentligen har, viktigt att få fram. Även att öka kommunikationstillfällena mellan Trygghetsteamet och de övriga pedagogerna, är centralt för det fortsatta skolutvecklingsarbetet, menar vi.

Initiativet till att införa Olweusmodellen i skolans utvecklingsarbete är ett politiskt beslut och är ett led i Göteborgs stads satsning mot att förebygga mobbning. Många forskare anser att "top-down" initiativ till skolutvecklingsarbete inte leder till en verksamhet med delaktighet, då de berörda upplever att förändring av verksamheten inte sker på deras villkor och utifrån deras behov (Scherp 2003, Berg 2003, Rönnerman 1998). Andra forskare menar att de verktyg som presenteras för de inblandade är istället det centrala för att få till en delaktighet i ett utvecklingsarbete. Vår undersökning visar på att det går att få delaktighet hos pedagogerna trots att initiativet till en del av utvecklingsarbetet har varit ett politiskt beslut. En orsak, menar vi, kan bero på att Trygghetsteamet lyckats förankra idéerna bakom denna modell på ett tydligt sätt och på ett tidigt stadium (våren 2009). En annan orsak kan vara att Olweusmodellen svarar mot skolans behov och har en tydlig anknytning till det arbete som redan görs på skolan, anser vi. Detta ses också som en förutsättning för om ett skolutvecklingsprojekt förankras i verksamheten eller inte (Folkesson m fl 2004). Vid politiska beslut i skolutvecklingsarbete är det således en viktig uppgift för dem som verkar i skolan, att undersöka hur frirummet (Berg 2003:65-83) ändras till följd av besluten, och därigenom påverkar skolutvecklingsarbetet, menar vi.

2. I vilken utsträckning och på vilket sätt, anser lärarna att de har fått ökad kunskap om det förebyggande arbetet kring mobbning i relation till skolans utvecklingsarbete?

Det är främst genom litteratur och förhållningssätt, som pedagogerna menar att de fått ökade kunskaper, men även från bemötande och diskussionsgrupperna, som hanterar delar ur boken om Olweusmodellen. Andersson (1993) i Rönnerman (1998:57) menar att ny kunskap inte kan produceras utan en teoretisk kunskapsbas och även Folkesson m fl (2004:67) diskuterar kring vikten av nyttjandet av litteratur vid kunskapsinhämtning. De menar att utifrån relevant litteratur, ges teoretiska kunskaper om de processer som eventuellt ligger bakom fenomenet mobbning. Flertalet pedagoger känner också att de skaffat sig ökade praktiska kunskaper då de fått ta del av nya metoder och verktyg, att använda sig av i det förebyggande arbetet mot mobbning. Många pedagoger menar också att de känner sig säkrare i sin yrkesroll. En slutsats vi drar av vårt empiriska material är således att både teoretiska och praktiska metoder (förhållningssätt och bemötande) är lika betydelsefulla för att skaffa sig ökade kunskaper.

Utifrån våra intervjuer framkom det att Trygghetsteamet genom både sitt teoretiska och praktiska kunnande, fungerar som ett pedagogiskt stöd åt pedagogerna. Det framkom även att det inte är klart vilken funktion Trygghetsteamet egentligen har. Vi anser att en orsak kan vara kommunikationsbrister mellan teamet och de övriga pedagogerna och även det faktum att skolan länge har arbetat förebyggande mot kränkande behandling och mobbning. Våra intervjuer visar på att en del pedagoger upplever att Trygghetsteamet inte tillför något nytt och en del vet likaså inte vad teamet gör, eller vilka som ingår däri. En slutsats vi drar, är att det beror på att Trygghetsteamet inte riktigt lyckats med att förankra sin roll i det pågående skolutvecklingsarbetet. En studie visar på att en förankring av projekt hos lärarna kräver en ständig och regelbunden kommunikation, där diskussioner och delprojekt är viktiga komponenter (Lendahls Rosendahl & Rönnerman 2000 i Folkesson m fl 2004:134-135).

Ett resultat av vår kvantitativa undersökning visar att hälften av pedagogerna anser att arbetsplatsträffarna (APT) ger dem nästan ingen ökad kunskap alls. Många pedagoger anser att vid dessa träffar som är ett par gånger per termin, informerar skolledningen om andra saker, än att ge ökad kunskap om mobbning. Trygghetsteamet menar dock att det är via ATP som de förmedlar information kring det förebyggande arbetet om mobbning (personlig kommunikation, 13 november 2009).

I vårt empiriska material framkommer det att pedagogerna anser att i diskussionsgrupperna ges det tillfällen för reflektion kring det egna handlandet och tänkandet, kring mobbning. Där diskuteras verkliga händelser och utbyte av erfarenheter sker. Slutsatsen vi drar är att deltagande i en praxismenskap är ett sätt för att lärande ska äga rum och att lärandet beror på sammanhanget. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande, är språket och kommunikationen nödvändiga, då det är med hjälp av dessa redskap som tankar och funderingar förmedlas till andra och lärandet tar form. Man diskuterar och beskriver olika fenomen i samspel med andra och i interaktion och därigenom får man en ökad kunskap (Säljö 2000:45-48, 63, Dysthe, 2003:47.). Alla har någon kunskap och genom att ta del av varandras kunskaper, ökar helhetsförståelsen, menar vi. Dessa tankar delas av forskare inom aktionsforskning, som menar att reflektion är en väsentlig del i lärandeprocessen. Samarbete mellan forskare och praktiker har blivit allt vanligare och tanken är att forskaren ska ha en handledande funktion, där dialog leder till kollegial kunskap (Rönnerman 2004:13-16).

3. I vilken utsträckning och på vilket sätt anser lärarna att eleverna har fått ökad kunskap om det förebyggande arbetet mot mobbning i relation till skolans utvecklingsarbete?

Majoriteten av pedagogerna anser att eleverna har fått ökade kunskaper i det förebyggande arbetet mot mobbing, då eleverna har fått ta del av olika metoder som har gett dem kunskaper om att kunna förebygga mobbning. Samtliga pedagoger anser att det är genom momentet livskunskap som eleverna har fått mest ökade kunskaper. De flesta pedagoger anser också att ordnings- och klassrumsregler har gett eleverna ökade kunskaper. Dessa regler formulerar läraren och eleverna gemensamt och på så vis följs även vad som står i styrdokumentet, Lpo 94. Där står det att pedagogerna skall tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen (Lärarförbundet 2004:14). Att använda sig av det här sättet till lärande stämmer överens med den sociokulturella teorin där lärandet sker i interaktion, i dialog och i samspel med andra. Dessa är viktiga delar i lärandeprocessen (Säljö 2000:66). Våra resultat visar således att skolans arbete kring det förebyggande arbetet mot mobbning och elevernas ökade kunskaper stämmer överens med tidigare forskning om hur lärande uppstår, menar vi.

Pedagogerna tycker att de kan se att eleverna har fått ökade teoretiska kunskaper, då de kommer till pedagogerna och diskuterar kring situationer som de har sett angående kränkande behandling och mobbning. Samtal och reflektion blir således en naturlig del i elevernas lärandeprocess, menar vi. Enligt några pedagoger så har även elevernas förhållningssätt mot varandra blivit mer hänsynsfullt. Detta menar pedagogerna kan bero på att skolans utvecklingsarbete ger eleverna ökad trygghet i att kunna visa sina egna känslor. Piaget, grundaren till konstruktivismen, har studerat elevernas tankeprocesser och hur de utvecklar sin inneboende kunskap. (Säljö 2000: 57-61) Dagens läroplan, Lpo 94, genomsyras av dessa tankar, då det bl a står skrivet att eleven ska lära sig att använda sina kunskaper för att lösa problem och pröva antaganden. Det står även att eleverna ska reflektera över erfarenheter och träna sig i att kritiskt granska och värdera påståenden (Lärarförbundet 2004:15).

8.3 Pedagogisk implikation av resultatet

Mot bakgrund av våra resultat, bör man i skolutvecklingsarbete, fokusera på hur viktig påverkan och delaktighet är för att känna engagemang för det initierade projektet. I denna del är kommunikationen en central del, anser vi. Forskning visar på att det behövs en ständig kommunikation mellan utvecklingsgruppen och de övriga pedagogerna för att nå delaktighet. Likaså att vara tydlig med syftet med utvecklingsarbetet är viktigt. Då ett utvecklingsarbete syftar till att på ett eller annat sätt förbättra kvaliteten på skolan och därmed i slutändan elevens kunskaper, kan man se utvecklingsarbetet som en process som ska vara långsiktig, menar vi. I denna skall ett lärande äga rum i första hand hos pedagogerna, som förmedlar kunskaper vidare till eleven. I alla led behöver man vara tydlig med vad som skall läras, ha ett klart syfte om varför det skall läras och hur, samt kunna förmedla kunskapen vidare till eleven. Detta kräver i sin tur att pedagogerna behöver ges möjlighet till att använda sig av relevanta verktyg såsom tillvägagångssätt, tid, reflektion, diskussion, handledning, information, kommunikation, delaktighet och åsikter, menar vi. Om det brister i någon eller några dessa verktyg, kan det i förväg tänkta positiva resultatet utebli. I en klassrumssituation ser vi likheter mellan å ena sidan att igångsätta t ex ett temaarbete och å andra sidan ett skolutvecklingsprojekt enligt ovanstående punkter. En bra kommunikation, tydlig diskussion kring syftet med temaarbetet, reflektion och handledning med mera är en del i lärandeprocessen, anser vi. De är viktiga komponenter för att skapa delaktighet och

engagemang hos eleverna. Det är hur man tänker och resonerar kring ett problem eller fenomen, som är det viktiga i lärandeprocessen, menar vi.

Det är en mycket komplex verksamhet att genomföra ett skolutvecklingsprojekt. Vi tror dock att det bör vara grundat på pedagogernas behov i första hand och inte grundat på politiska beslut. Det finns inga generella lösningar som kan implementeras i skolors verksamhet, utan lösningar bör formuleras efter den specifika skolans problem eller behov, menar vi. Sedan kan man alltid ta lärdom av hur andra skolor agerat utifrån liknande problem, som en referensram, anser vi.

8.4 Fortsatt forskning

Syftet med ett skolutvecklingsarbete är att förbättra kvalitén på skolan och i slutändan ska det ge eleverna ökade kunskaper, menar vi. Därför är det väsentligt att även få med elevernas tankar och åsikter kring utvecklingsarbetet. I den litteratur kring skolutvecklingsarbete som vi har läst, förekommer detta perspektiv inte så ofta. Vi anser därför att det vore intressant att forska vidare kring hur, och vad eleverna menar att skolutvecklingsarbetet har gett dem för ökade kunskaper.

9. Referenslista

Berg, Gunnar (2003). Upptäcka och erövra frirummet – skolutveckling ett eget ansvar. I G. Berg & H-Å Scherp (red), *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 65-96). Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.

Blossing, Ulf (2008). Kompetens för samspelande skolor. *Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.

Carlström, Inge & Carlström Hagman, Lena -Pia (2006). *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*. Printed in Denmark by Narayana Press: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O.Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.31-74). Oslo: Studentlitteratur.

Folkesson, Lena, Lendahls Rosendahl, Birgit, Längsjö, Eva & Rönnerman, Karin (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Jansson, Lennart (2007). *Lärandeprojekt för skolutveckling, vad kan vi lära av det? – Aktionsforskning som ett instrument för skolutveckling och lärande i skolan*. Kommunforskning i Västsverige (Kfi) rapport nr 89.

Johansson, Bo & Per Olov Svedner (1998). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Lärarförbundet, (2004). *Lärarens handbok*. Stockholm:Lärarförbundet

Myndigheten för skolutveckling (2008). *Skolutveckling - för bättre resultat och måluppfyllelse*. Stockholm: Liber distribution.

Rönnerman, Karin (1996). *Möjligheter för reflekterat lärande – ett projekt i samarbete mellan forskare och lärare*. Pedagogiska rapporter 1996:50. Umeå: Umeå universitet, pedagogiska institutionen.

Rönnerman, Karin (1998). *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur

Rönnerman, Karin (2000). *Att växa som pedagog. Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan*. IPD-rapporter Nr 2000:23. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Rönnerman, Karin (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.

Scherp, Hans-Åke (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I G. Berg & H-Å Scherp (red), *Skolutvecklingens många ansikten* (s.29-63). Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.

Scherp, Hans-Åke och Scherp, Gun-Britt (2007). *Lärande och skolutveckling – ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Forskningsrapporter Nr 2007:3. Karlstad: Karlstads universitet, Estetisk – filosofiska fakulteten, pedagogik.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Elektroniska källor

Skollagen,

Hämtat från <<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>>
11 dec.2009.

Bilaga 1. Enkät till pedagoger.

Trygghetsteamet har gett oss, två studenter, på Lärarhögskolan vid Göteborgs Universitet, i uppdrag att göra en utvärdering av deras arbete. Enkätformuläret görs för att se om, och hur ni har fått ökade kunskaper kring det förebyggande arbetet mot mobbning. Ett annat syfte är för att visa på, i hur stor grad ni upplever att er delaktighet och möjlighet till påverkan av skolans utvecklingsarbete har varit. Resultatet från enkäten kommer att användas i syfte att utveckla Trygghetsteamets arbete och arbetssätt ytterligare. I enkäten väljer vi att använda begreppet ”skolans utvecklingsarbete”, i betydelsen Trygghetsteamet som organisation och deras arbetssätt. Enkäten kommer att vara helt anonym och kommer enbart att gås igenom och behandlas av oss. Vänligen lägg enkäten i det frankerade kuvertet och posta det snarast till oss, tack. **Svaren skall vara oss tillhanda senast tisdagen den 24 nov.** Önskar du ytterligare upplysningar så får du gärna ringa oss på mobiltel. 0735-708678 alt. 0734-265395 eller mejla till musvarborn@live.se alt. Jenny83103@hotmail.com Tack på förhand för att ni tog er tid att besvara denna enkät!

Miriam Svartborn och Jenny Svensson – Lärarstuderande vid Göteborgs Universitet

ENKÄTFRÅGOR

Kön: män ☐ kvinna ☐

Ålder: _____

Yrke och åldersspann: _____

Yrkesverksamma år: _____

Anställningsår på skolan: _____

Vänligen markera med ett X i den rutan du anser stämmer bäst överens med din åsikt.

Fråga 1. I vilken grad anser du att skolans utvecklingsarbete har gett dig ökad kunskap i det förebyggande arbetet mot mobbning?

| Genom: | Ingen alls | lite grann | varken eller | ganska mycket | väldigt mycket |
|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Föreläsningar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| APT | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Litteratur | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Diskussionsgrupper (Olweus) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Samspelsreglerna | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Förhållningssätt | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Bemötande | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Fråga 2. I vilken grad anser du att du har haft delaktighet i skolans utvecklingsarbete?

| Ingen alls | lite grann | varken eller | ganska mycket | väldigt mycket |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Fråga 3. I vilken grad anser du att du har fått vara med och påverka skolans utvecklingsarbete?

| Ingen alls | lite grann | varken eller | ganska mycket | väldigt mycket |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Fråga 4. I vilken grad anser du att skolans utvecklingsarbete har gett eleverna ökad kunskap i det förebyggande arbetet mot mobbing?

| Genom: | Ingen alls | lite grann | varken eller | ganska mycket | väldigt mycket |
|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Livskunskap | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Faddergrupper | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tysthetskompisar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ordnings- och klassrumsregler | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Massagekompis | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sociala aktiviteter i skogen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elevråd | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Fråga 5. I vilken grad anser du att nedanstående områden har utvecklats på grund av skolans utvecklingsarbete?

| | Ingen alls | lite grann | varken eller | ganska mycket | väldigt mycket |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Rastvårdsskap | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Handlingsplaner | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Händelserapport | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Olweus - modellen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| SET - modellen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Bilaga 2. Pedagogerna om elevernas ökade kunskaper.

Bedömning av Trygghetsteamets arbete och graden av ökad kunskap hos eleverna genom:

| | ing alls | lite gr | vark.el. | ga mck | väld mck | antal svar |
|-------------------------------|----------|---------|----------|--------|----------|------------|
| Livskunskap | 0 | 0 | 0 | 13 | 7 | 20 |
| Faddergrupper | 1 | 2 | 2 | 14 | 1 | 20 |
| Ordnings-och Klassrumsregl | 0 | 1 | 1 | 15 | 3 | 20 |
| Massagekompis | 2 | 1 | 0 | 11 | 2 | 16 |
| Sociala aktivitet i skogen | 0 | 1 | 3 | 10 | 2 | 16 |
| Elevråd | 1 | 4 | 6 | 7 | 1 | 19 |

Bilaga 3. Pedagogernas ökade kunskaper.

Bedömning av Trygghetsteamets arbete, graden av ökad kunskap hos pedagogen genom:

| | ing alls | lite gr | vark.el. | ga mck | väld mck | antal svar |
|--------------------------|-----------------|----------------|-----------------|---------------|-----------------|-------------------|
| Föreläsningar | 1 | 4 | 6 | 9 | 0 | 20 |
| APT | 1 | 3 | 8 | 8 | 0 | 20 |
| Litteratur | 0 | 5 | 0 | 14 | 1 | 20 |
| Diskussioner – Olweus | 1 | 4 | 1 | 11 | 3 | 20 |
| Samspelsregler | 0 | 3 | 7 | 9 | 1 | 20 |
| Förhålln.sätt | 0 | 1 | 4 | 14 | 1 | 20 |
| Bemötande | 0 | 0 | 6 | 12 | 2 | 20 |

Bilaga 4. Pedagogerna om områden som har utvecklats.

Bedömning av Trygghetsteamets arbete, områden som har utvecklats på grund av skolans utvecklingsarbete:

| | ing alls | lite gr | vark.el. | ga mck | väld mck | antal svar |
|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|---------------|-----------------|-------------------|
| Rastvårdsskap | 1 | 2 | 8 | 7 | 2 | 20 |
| Handlingsplaner | 0 | 2 | 4 | 13 | 1 | 20 |
| Händeslerapport | 1 | 1 | 4 | 10 | 4 | 20 |
| Olweusmodellen | 1 | 0 | 6 | 9 | 4 | 20 |
| SETmodellen | 0 | 0 | 2 | 13 | 5 | 20 |

Bilaga 5. Intervjufrågor om skolutvecklingsarbetet.

1. Vad innebär skolutvecklingsarbetet för dig?

Hur tycker du att det har fungerat?

Varför?

2. Vad har Trygghetsteamet tillfört dig för ny kunskap som du inte hade tidigare?

Vilka teoretiska kunskaper? Hur har du fått denna kunskap? Ge exempel?

Vilka praktiska kunskaper? Hur har du fått denna kunskap? Ge exempel?

3. Tycker du att du har fått vara delaktig i skolans utvecklingsarbete?

Om ja, på vilka sätt? Om nej, varför?

4. Tycker du att du har fått vara med och påverka skolans utvecklingsprojekt?

Om, ja på vilka sätt? Om nej, varför?

5. Tycker du att eleverna har påverkats av skolutvecklingsarbetet? Hur kan du se det? Ge exempel.

6. På vilka sätt skulle du vilja fortsätta arbeta med skolans utvecklingsarbete? Ge exempel.

7. Vilka är de tre viktigaste delarna som skolutvecklingsarbetet har gett dig som pedagog, anser du?

Slutord

Vi vill rikta ett stort och varmt tack till ”vår skola”, som låtit oss ta del av deras förebyggande arbete mot mobbning. Ett speciellt tack till skolans rektor som har ställt upp på våra många frågor! Även ett stort tack till de pedagoger som på mycket kort varsel, tog sig tid att ställa upp våra intervjuer. Likaså ett stort tack till all berörd personal, som genom besvarande av vår enkät bidrog till denna uppsats.

Miriam Svartborn och Jenny Svensson
28 december 2009.